



Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la  
Haute Ecole Pédagogique du Valais

# L'influence du genre dans la gestion des conflits

---

Mémoire rédigé par  
Audrey Péter

Sous la direction de  
Madame Renée Sandmeier

St-Maurice, le 4 septembre 2009

## Résumé

Depuis la publication du livre à succès de Daniel Goleman (1997) « L'intelligence émotionnelle », le sujet a suscité un intérêt incomparable auprès du grand public. Cette notion peut être définie comme étant la capacité à être conscient de nos émotions et de celles des autres, à les maîtriser ainsi qu'à gérer nos relations.

Notre intérêt se portera plus précisément sur une des compétences émotionnelles décrites par Goleman (1997), nommée « gestion de conflits », qui appartient à la gestion des relations. Cette compétence est primordiale en milieu scolaire : les jeunes étant souvent confrontés à des situations conflictuelles, leur manière d'appréhender les différends et de les résoudre peut influencer grandement le recourt ou non à la violence par exemple. Nous nous intéresserons donc à comparer l'utilisation de cette compétence dans une situation donnée entre filles et garçons.

La littérature concernant la gestion de conflits débute en général par la présentation des cas de violence, du taux d'agressions dans les classes ou autres règlements de compte. Or, comme Jean-Marie Muller (2002) le fait remarquer, « les concepts autour desquels notre pensée s'ordonne et se structure laissent peu de place à la notion de non-violence, tandis que la violence fait partie intégrante de notre univers conceptuel. La non-violence vient bouleverser nos repères ».

Pour introduire la problématique de notre sujet de recherche, nous commencerons donc tout d'abord par aborder le terme de « non-violence ». Sans minimiser l'impact de la violence dans notre quotidien, l'accent sera mis sur la non-violence et la gestion constructive des conflits.

Le cadre théorique traitera donc des concepts essentiels concernant la gestion constructive des conflits ainsi que celles de la communication non-violente. Ces notions développées permettront ainsi d'analyser l'expérimentation menée avec des élèves de quatrième année primaire : après leur avoir proposé une situation conflictuelle, quatre filles puis quatre garçons seront filmés afin de détailler leur manière de gérer ce conflit, à travers leur communication verbale. Un entretien individuel complètera la méthode de recherche, permettant d'enrichir les informations récoltées par la vidéo.

Une fois l'analyse et l'interprétation effectuées, une comparaison entre les deux groupes, garçons et filles, permettra de répondre aux questions de recherche, concernant les caractéristiques propres au genre dans la gestion de conflit.

Les résultats qui ressortent de notre recherche sont les suivants :

- Lors de la phase d'expérimentation, les garçons et les filles ont adopté une approche du conflit différente.
- Bien que le style de communication et de gestion de conflits adopté soit une attitude principalement personnelle, certaines caractéristiques, liées au genre, permettent d'établir une comparaison entre filles et garçons.

## Mots –clés

- Gestion de conflits
- Intelligence émotionnelle
- Communication non-violente
- Genre

## **Table des matières**

<b>Table des matières .....</b>	<b>2</b>
<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>3</b>
<b>2. PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>5</b>
2.1 Le principe de Non-Violence.....	5
2.1.1 Définition de la notion de « conflit » .....	5
2.1.2 L'approche non-violente du conflit .....	5
2.2 La construction de la non-violence .....	6
2.3 L'intelligence émotionnelle .....	7
2.3.1 Gestion de conflits et intelligence émotionnelle .....	8
2.3.2 L'intelligence émotionnelle dans le milieu scolaire.....	8
2.3.3 Intelligence émotionnelle et genre .....	9
<b>3. CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>10</b>
3.1 La gestion constructive de conflits .....	10
3.1.1 Les étapes de gestion de conflits .....	11
3.1.2 Style personnel de communication et gestion des conflits .....	11
3.1.3 Approche de la négociation .....	12
3.2 Les compétences émotionnelles .....	13
3.2.1 Les aptitudes comportementales verbales.....	14
3.3 Questions de recherche .....	17
3.4 Méthode de recherche.....	17
3.4.1 Méthodes pour recueillir les données.....	17
3.4.2 Echantillon .....	18
<b>4. ANALYSE .....</b>	<b>19</b>
4.1 Analyse de la gestion de conflits des filles.....	19
4.1.1 Résumé de la situation des filles .....	19
4.1.2 Analyse et interprétation des données .....	20
4.2 Analyse de la gestion de conflits des garçons .....	32
4.2.1 Résumé de la situation des garçons .....	32
4.2.2 Analyse et interprétation des données .....	33
4.3 Comparaisons entre filles et garçons :.....	44
4.3.1 Quelle approche du conflit envisagent-ils ?.....	44
4.3.2 Quel style de communication et de gestion de conflit adoptent-ils ?.....	45
<b>5. CONCLUSION DE RECHERCHE .....</b>	<b>46</b>
<b>6. DISCUSSION CRITIQUE.....</b>	<b>47</b>
<b>7. PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES .....</b>	<b>48</b>
<b>8. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES : .....</b>	<b>51</b>
<b>ATTESTATION D'AUTHENTICITE .....</b>	<b>76</b>

## **1. INTRODUCTION**

Pour de nombreuses personnes, le concept d'intelligence émotionnelle reste un paradoxe. En effet, les émotions sont souvent opposées à la rationalité et donc à la notion même "d'intelligence" (Wranik-Odehnal & Grandjean, 2008).

Dans certains milieux, montrer ses émotions était considéré comme un signe de faiblesse. Certaines entreprises encourageaient ainsi fortement leurs employés à ne pas laisser leurs émotions influencer leurs jugements. Seul l'esprit rationnel devait entrer en ligne de compte lors de prises de décisions importantes. Au contraire, d'autres entreprises adoptent maintenant une approche complètement opposée, utilisant les émotions pour une meilleure performance.

Pourquoi cette évolution ? Tout simplement parce que les émotions sont fondamentales dans les processus de décision et parce qu'elles fournissent des informations pour nourrir les relations avec les autres, qu'elles favorisent la motivation ou encore facilitent la créativité (Roy & Lainé, 2004).

Les émotions sont en effet indispensables à notre bon fonctionnement car elles servent de signal à notre corps, nous permettant ainsi de réagir à un changement de situation. Les écouter, les reconnaître et les utiliser à bon escient repose sur un apprentissage, souvent difficile, car en partie inconscient.

Le thème de l'intelligence émotionnelle est un domaine fascinant, complexe et controversé. En approfondissant le sujet par les lectures et les recherches effectuées, de nombreuses réflexions se sont posées sur notre vécu, tant au niveau personnel que relationnel.

Etant une élève douée à l'école, les années de notre scolarité se sont déroulées avec facilité et aisance, persuadée que ce serait toujours le cas. Pourtant, au fil du temps, lorsque les examens sont devenus de plus en plus difficiles et le travail indispensable, certains de nos camarades, ayant rencontré plus d'obstacles durant leur scolarité, semblaient appréhender les situations difficiles et stressantes avec plus de quiétude.

Alors que l'impression de ne plus tout contrôler nous stressait et que l'idée d'échouer nous angoissait, ces derniers avaient développé des stratégies pour pallier à leurs difficultés, telles que persévérer face aux obstacles ou oser demander de l'aide aux personnes qui les entouraient. Ces facultés leur permettaient de rattraper leur retard, voire de dépasser certaines situations qui nous semblaient insurmontables.

Dans de nombreux cas, le QI ne permet pas de prédire la réussite d'un individu dans sa vie sociale, professionnelle et personnelle. D'autres facteurs semblent nécessaires pour pouvoir expliquer ce genre de situations. D'ailleurs, « durant les deux dernières décennies, le concept d'intelligence s'est vu attribuer plus de facultés que ce que mesure le QI » (Bonnet-Burgener, Brouze, Chardonnens, 2007, p.49). C'est donc regroupés sous le terme d'« intelligence émotionnelle » que ces facteurs ont été étudiés, dès les années 1990 grâce aux travaux de Salovey et Mayer.

Ces deux chercheurs (1997) désignent l'intelligence émotionnelle comme étant « la capacité à percevoir l'émotion, à l'intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre les émotions et à les maîtriser afin de favoriser l'épanouissement personnel » (cités par Stys et Brown, 2004, p.1).

Afin de préciser notre sujet de recherche, nous nous sommes focalisée sur un aspect de l'intelligence émotionnelle, qui est celui de la gestion des relations. Le milieu de l'éducation étant un métier de l'humain, les liens qui se tissent entre les enfants eux-mêmes, ainsi qu'entre élèves et enseignants participent à la richesse de cet espace

scolaire, « espace privilégié pour apprendre et pour vivre ensemble. C'est un lieu qui permet de connaître, de rencontrer, de comprendre et de construire ensemble un savoir et un vécu partagés, grâce à la richesse et à la différence de chacun ».

Bien vivre ensemble peut être considéré aussi bien comme une fin en soi, que comme une condition pour apprendre. Instruction et éducation, qualité des apprentissages ainsi que qualité de vie et de relation vont de pair. Dans nos écoles, les finalités d'enseignement et d'éducation sont conjuguées, même si l'équilibre est parfois précaire [...] (Thiébaud, Reith, Duruz, & Pellegrini, 2004).

La gestion des relations est donc un élément primordial dans le milieu scolaire. Bien qu'enrichissantes, ces relations comprennent également leurs lots de conflits. Notre travail cherchera donc à analyser la manière dont les élèves gèrent une situation conflictuelle. Comment ceux-ci réussissent-ils à résoudre le conflit proposé ? Est-il possible de transformer une situation qui semble porteuse de tensions et de contradictions, à première vue, en un processus dynamique et positif, qui enrichirait chaque participant ?

Pour aller plus loin dans la démarche, nous nous sommes interrogée sur la différence entre filles et garçons dans leurs manières de gérer leurs différends. En effet, peu de recherches ont réellement abordé la différence de genres. Réagissent-ils de la même façon ou développent-ils d'autres compétences ? Les préjugés laissent penser que les filles seraient de nature plus patiente et plus douce que les garçons, qu'elles exprimeraient plus naturellement leurs émotions, etc. Du côté masculin, ces derniers présenteraient des attitudes bagarreuses et en arriveraient plus vite aux mains.

Le domaine de la sociologie permet d'expliquer certains de ces stéréotypes, par l'éducation sexuée que les parents apportent à leurs enfants, souvent de manière inconsciente :

Les parents parlent différemment des émotions à leurs enfants – par exemple ils parlent plus de sentiments avec les filles- leur apprenant implicitement comment penser à propos de leurs émotions et de leurs expressions. Depuis leur plus jeune âge, les garçons apprennent également à ne pas pleurer comme les filles, à ne pas avoir peur et que montrer des signes de vulnérabilité émotionnelle n'est pas viril (Westen & Garitte, 2000, p. 583).

Ces différences d'éducation influencent certainement la réaction des enfants : envisagent-ils l'issue d'un conflit de manière différente ? Lors des stages effectués durant notre formation, nous avons couramment été confrontée à des disputes ou des conflits entre élèves.

Dans le but de mieux comprendre leurs réactions, notre recherche approfondira le sujet de la gestion de conflits, en fonction du genre. Il est néanmoins important de rappeler que malgré les différences, « les deux mondes, masculin et féminin, s'interpénètrent ».

Il y a de moins en moins d'objets masculins et d'objets féminins, de tâches masculines et de tâches féminines, de métiers masculins et de métiers féminins, d'objectifs masculins et d'objectifs féminins. Nous sommes sur la voie de la complicité et peu importe si elle s'accompagne parfois de rivalité (Hefez, 2008).

## **2. PROBLEMATIQUE**

### **2.1 Le principe de Non-Violence**

En traduisant du sanscrit le terme *ahimsa*, Gandhi a permis à l'Occident d'enrichir son vocabulaire du mot « non-violence ». Habituellement utilisé dans la littérature hindouiste, jaïniste et bouddhiste, ce terme « est formé du préfixe négatif *a* et du substantif *himsa* qui signifie le désir de nuire, de faire violence à un être vivant » (Muller, 2002, p.29).

Par non-violence, nous entendons ici « l'ensemble des valeurs, des attitudes et des comportements » qui excluent toute forme de violence et prônent des valeurs de respect de la race humaine. Les racines de ce terme puisent leurs sources dans les travaux et les combats menés par Gandhi en Inde et par Martin Luther King aux Etats-Unis.

L'approche non-violente s'est révélée efficace lors de conflits, appelant les individus à changer leur manière de penser, de se comporter et de communiquer (Non-violence Actualité). Elle consiste en fait « à considérer la situation sans a priori, sans peur ni indifférence et à engager un processus de gestion qui puisse aboutir, si possible, à une solution satisfaisante pour les parties en présence » (Bayada *et al.*, 1999, p.70). Cette attitude implique une recherche permanente d'un espace ouvert au dialogue et à la négociation (Non-violence Actualité).

#### **2.1.1 Définition de la notion de « conflit »**

D'après Aebischer (2004), « le conflit peut se définir comme un désaccord intense entre au moins deux parties interdépendantes dont les intérêts, points de vue ou objectifs paraissent incompatibles » (p.19). Montero (2007) ajoute que cette situation de perte d'harmonie entre deux ou plusieurs individus est toujours basée sur un besoin insatisfait d'une ou plusieurs personnes. Ce besoin chercherait « à s'exprimer pour être entendu et mener ainsi à un réajustement de la situation qui permette le rétablissement de l'harmonie, laquelle ne peut exister que si tous les membres d'un groupe voient leurs besoins fondamentaux satisfaits » (p.1).

Bien que le conflit ait longtemps été considéré comme négatif et destructeur, il est maintenant reconnu qu'il peut aider à renforcer une relation, la faire évoluer, permettre de mieux connaître l'autre et soi-même (Montero, 2007, p.1). Cette attitude passe par la reconnaissance d'une image nouvelle du conflit qui restitue sa complexité et sa richesse. Quand il est maîtrisé, le conflit a un effet dynamique, donc, en ce sens, il est constructeur.

Grâce à cette approche des conflits, il est possible de mieux les accepter comme faisant partie de nos vies. Sans essayer à tout prix de les éliminer, il est possible de les percevoir de manière plus constructive et de les utiliser pour bâtir des relations plus justes, plus saines et plus solides (Gerber, 2000).

#### **2.1.2 L'approche non-violente du conflit**

Développer une approche non-violente du conflit suppose de changer sa propre image du conflit et ses comportements pour y faire face. Cela nécessite des capacités qui doivent être acquises dès l'école. Apprendre à écouter, à exprimer ses sentiments, à négocier, à être médiateur ou médiatrice... telles sont quelques-unes des perspectives qui pourraient modifier sensiblement les rapports humains et sociaux si elles étaient prises en compte dans les formations de l'administration, dans celles des responsables des ressources humaines ou des dirigeant-e-s quels qu'ils soient (Non-violence Actualité).

La nouvelle approche face au conflit prend en compte les aspects positifs qu'il entraîne. En donnant la possibilité de créer des changements dans nos relations, de les améliorer, « afin de trouver une plus grande harmonie avec notre entourage, pourvu qu'on le résolve de façon non violente ». (Montero, 2007, p.1)

Cette façon non violente est basée sur la capacité universelle de l'empathie, qui nous permet d'écouter les autres et de nous faire écouter pour trouver des solutions qui conviennent à tout le monde. La prise de conscience de nos émotions et de nos besoins, ainsi que de ceux des autres, est fondamentale pour que la communication non violente donne ses fruits (Montero, 2007, p.1).

Il a été démontré que les enfants ayant développé des habiletés sociales, telles que la compréhension des sentiments d'autrui, développent des stratégies plus efficaces. Celles-ci sont basées sur l'objectif de satisfaire les parties en conflit, sans perdant ni gagnant. Ces enfants capables de régler pacifiquement leurs différends « augmentent leur estime personnelle (car ils sont fiers d'eux) et leur compétence sociale (car ils se sentent habiles à régler leurs problèmes) » (Education sociale et promotion de la santé, 2005, p.4).

## **2.2 La construction de la non-violence**

La construction de la non-violence commence dès les premières interactions entre l'enfant et son entourage. Généralement, il s'agit de la relation avec ses parents, frères, sœurs, etc.

En fonction de la place occupée par l'enfant, les expériences relationnelles sont très diversifiées. Mais quelle que soit la composition de la famille, l'enfant devra trouver sa place. L'école servira ensuite de deuxième étape dans la socialisation de l'enfant.

De son égocentrisme naturel, l'enfant va être amené à développer des comportements sociaux qui vont lui faire comprendre progressivement que tout ne lui appartient pas, qu'il n'a pas tout à lui, qu'il va devoir partager dans la souffrance, en apprenant à gérer les conflits. Derrière le mot violence, il y a le mot désocialisation, il est donc très important de réfléchir aux conditions de passage entre le milieu « cocon familial » et le premier milieu social extérieur, qu'il s'agisse de la crèche ou de l'école (Heughebaert & Maricq, 2006, p.30).

La mission des adultes, qu'il s'agisse des parents ou des enseignants, est de ne surtout pas apprendre aux enfants la compétition. Albert Jacquard souhaite que les adultes leur apprennent à se construire et à construire le bonheur, en développant le sens de la coopération. « Une vie axée sur la compétition est une vie destinée à être détruite... » (cité par Heughebaert et Maricq, 2006, p. 31).

Certains apprentissages sont fondamentaux pour l'enfant, afin de se construire pleinement. Heughebaert et Maricq (2006) citent entre autre la confiance en soi, la socialisation, la notion du temps, la construction des repères ainsi que l'enrichissement du langage.

Ce chapitre nous amène donc à réfléchir sur les capacités nécessaires, innées ou acquises, pour résoudre les conflits auxquels nous sommes confrontés quotidiennement, de manière non-violente. Comme nous l'avons présenté précédemment, cette approche n'est pas spontanée, bien au contraire : lorsqu'un conflit éclate, une tendance instinctive tend à adopter immédiatement « une perspective conflictuelle où l'autre devient notre ennemi et où l'objectif est de gagner la partie » (Search for Common Ground, 2006, p.22). Or, cette attitude peut entraîner des conséquences négatives dans nos relations, ne

résolvant pas le problème sur le long terme. Devant un conflit, plusieurs possibilités s'offrent aux individus pour le résoudre. « Le silence, la confrontation, l'opposition ou encore le recours à l'agressivité peuvent être utilisés. Toutefois, ces moyens n'aident pas à un règlement pacifique du conflit, ni à une reprise des relations sur une base harmonieuse. » (Education sociale et promotion de la santé, 2005, p.4)

### **2.3 L'intelligence émotionnelle**

Gérer un conflit de manière non-violente nécessite certaines compétences, regroupées sous le terme plus global d'« intelligence émotionnelle » (IE). Ce concept peut être décrit comme « l'habilité à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions, ainsi qu'à réguler les émotions chez soi et chez les autres » d'après Mayer et Salovey (cités par Stys et Brown, 2004, p.1).

Le champ professionnel abordé par ce sujet est celui de la psychologie cognitive, sous-discipline de la psychologie. Se focalisant sur la cognition, qui signifie « intelligence » ou « pensée », ce domaine de recherche étudie les mécanismes et les processus qui sous-tendent nos actions et nos pensées (Lemaire, 2006). Les thèmes principaux abordés sont la perception, la motricité, l'attention, la mémoire, la décision, l'émotion et le langage. Plus précisément, les émotions constituent un objet de recherche fondamental pour comprendre le comportement humain. Ce domaine de recherche se développe de plus en plus (Channouf & Rouan, 2002).

Inspiré par les conclusions de Mayer et Salovey sur le sujet de l'intelligence émotionnelle, Daniel Goleman, docteur en psychologie, a poursuivi les recherches sur le sujet. Il part du principe que le QI n'est pas suffisant ou représentatif de la réussite d'un individu. Certains, dotés d'un QI élevé échouent, alors que d'autres donc le QI est bien plus modeste réussissent haut la main. Il en vient ainsi à définir cette autre forme d'intelligence, l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1997).

Des tests ont été effectués, afin de prouver qu'il était possible de distinguer l'intelligence intellectuelle de l'intelligence émotionnelle. Daniel Goleman cite une recherche réalisée sur 1011 enfants testés. Les conclusions sont les suivantes :

Ceux qui témoignaient d'une aptitude à déchiffrer les sentiments grâce à des signes non verbaux étaient parmi les plus aimés dans leur école, les plus stables psychologiquement. Ils obtenaient aussi de meilleurs résultats scolaires, bien qu'en moyenne leur QI ne fût pas plus élevé que celui des enfants moins habiles à déchiffrer les messages non verbaux » (Goleman, 1997, p.130).

Après avoir distingué ces deux types d'intelligence, trois principaux modèles de l'intelligence émotionnelle se sont développés. Celui de Peter Salovey et John Mayer considère l'IE comme une forme d'intelligence pure, « c'est-à-dire que l'IE est considérée comme une habileté cognitive. » (Stys & Brown, 2004, i)

Les deux autres modèles, présentés par Daniel Goleman et Reuven Bar-On, supposent que l'IE est une intelligence mixte : ils font ressortir l'influence des facteurs cognitifs ainsi que des traits de la personnalité.

Pour la suite de notre recherche, nous nous baserons exclusivement sur le modèle de Goleman, définissant quatre principaux concepts de l'intelligence émotionnelle :

- La conscience de soi, qui est la capacité à comprendre ses émotions et à reconnaître leur influence ;
- La maîtrise de soi, qui consiste à maîtriser ses émotions, ses impulsions et à s'adapter aux différentes situations ;



- La conscience sociale, qui comprend la capacité à identifier et à comprendre les émotions des autres ;
- La gestion des relations, qui permet d'influencer autrui et de gérer les conflits. (Stys & Brown, 2004, p.14-15)

### **2.3.1 Gestion de conflits et intelligence émotionnelle**

Daniel Goleman (1997) présente certaines recherches effectuées dans des milieux scolaires. Il a été ainsi possible de démontrer de réels progrès dans la gestion de conflits dans des classes de niveau primaire, en comparaison avec des écoles témoins.

Cité par ce dernier, Eric Schaps (1991) a mis en place un programme de développement de l'enfant dans le but d'améliorer leur intelligence émotionnelle et sociale. Ses recherches s'étendant de l'élémentaire au collège, l'éducation émotionnelle et sociale fait implicitement partie de l'ensemble de l'activité scolaire (cité par Daniel Goleman, 1997, p.376).

Les résultats prouvent que les élèves ont développé des stratégies de conciliation pour résoudre des conflits ainsi qu'harmonisé leur relation avec les autres.

En parallèle, une autre étude présentée par Goleman (1997, p. 376-377) décrit celle de Mark Greenberg (1995), ayant développé un programme nommé PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies). Intégré au programme scolaire, il s'adresse à tous les enfants de l'école primaire. Des résultats positifs ont même été obtenus avec des enfants présentant des besoins particuliers (malentendants, enfants avec problèmes d'apprentissage, dépressifs ou surdoués).

Le programme PATHS [...] compte parmi les mieux évalués. Comme son nom l'indique (offrir de nouvelles stratégies de raisonnement), ce programme de promotion de nouvelles stratégies de raisonnement vise la promotion des compétences émotionnelles et sociales d'enfants tout en réduisant l'agressivité et d'autres problèmes comportementaux, dans le but principal de favoriser le processus d'apprentissage (Eisner, Ribeaud & Bittel, 2006, p.45).

Cette étude apprend aux élèves « à reconnaître les sentiments, à les classer, à les exprimer et à les gérer » (Eisner et al., 2006, p.45). La différenciation entre les sentiments et le comportement, le retardement des récompenses, le contrôle des impulsions et la réduction du stress sont également des notions qui sont développées grâce à ce programme. Des éléments de la communication verbale, tels que la compréhension des sous-entendus, ainsi que de la communication non verbale sont travaillés. Il existe également des exercices permettant d'apprendre à accepter et à comprendre le point de vue des autres, ainsi qu'à résoudre les problèmes étape par étape.

Les résultats sont les suivants : « améliorations du degré de contrôle de soi, de la compréhension et de la reconnaissance des émotions, de la tolérance à la frustration, de l'utilisation de modèles plus efficaces pour la gestion des conflits ainsi que des capacités de réflexion et de planification » (Eisner et al., 2006, p.45). Les enfants ayant participé au programme « ont exprimé moins de sentiments d'inhibition et d'anxiété. Ils ont également démontré moins de problèmes de comportement et de violence » (Greenberg, Kusché et Mihalic 1998; Kam, Greenberg et Kusche 2004, cités par Eisner et al., 2006, p.45).

### **2.3.2 L'intelligence émotionnelle dans le milieu scolaire**

« L'idée selon laquelle l'école ne peut plus se limiter à une transmission de savoirs purs ne révolutionne rien. L'éducation doit en effet s'adapter aux exigences de la société

environnante et intégrer les principes de l'éducation socio-émotionnelle. » (Donzé Cottier, 2003)

Dans le cadre scolaire, l'intelligence émotionnelle est donc un élément important, puisqu'elle permettrait d'expliquer les différences observées entre les élèves en terme de réussite scolaire. Ensuite, un des rôle fondamental de l'école est de former des individus capables de s'intégrer et d'évoluer au sein de la société. Or l'intelligence émotionnelle n'est pas uniquement déterminante pour la réussite scolaire, mais également pour le développement personnel, social et professionnel.

« L'intelligence émotionnelle est une variable prédictive de la satisfaction dans la vie, d'une adaptation psychologique saine, d'interactions positives avec ses contemporains et sa famille et de l'ardeur parentale ». (Stys & Brown, 2004, ii) Les personnes ayant développé de meilleures aptitudes émotionnelles auraient plus de succès dans la vie, tant sur le plan personnel que professionnel.

Une des périodes clés est celle de l'enfance, puisque c'est à ce moment que l'enfant intègre ces différentes aptitudes. Parents et enseignants doivent donc être particulièrement attentifs à ces éléments. « Le fait qu'un enfant entre à l'école maternelle en possession de ces aptitudes dépend en grande partie de l'attention que ses parents – et son entourage- lui auront prodiguée dans sa période préscolaire. » (Goleman, 1997, p.245)

### **2.3.3 Intelligence émotionnelle et genre**

Si notre intérêt se porte sur le genre, c'est que Stys et Brown (2004) relèvent dans leur travail que « les études sur les différences entre les sexes ne sont pas concluantes. Certaines recherches ont conclu que les femmes étaient plus émotionnellement intelligentes que les hommes, mais d'autres n'ont révélé aucune différence entre les sexes. Il faudrait poursuivre les recherches à cet égard ». Elles complètent leurs recherches en affirmant qu'il existe « des preuves contradictoires quant à l'existence de différences significatives entre hommes et femmes pour ce qui est des niveaux généraux d'intelligence émotionnelle » (p.33). Pour approfondir le sujet, un bref aperçu des résultats d'autres chercheurs seront présentés ici.

D'après Daniel Goleman (1997), il n'y a pas de grandes différences; les hommes comme les femmes peuvent présenter différentes capacités émotionnelles, selon le domaine, mais leurs niveaux généraux d'IE se valent. Il cite dans son livre un exemple basé sur le concept de l'empathie : « Reposant sur la conscience de soi, le fait d'être plus sensible à nos propres émotions permet de mieux déchiffrer celles des autres ». Un des test effectué sur plus de sept cents individus dans divers pays a prouvé que les individus ayant développé leur capacité à identifier les sentiments des autres, particulièrement grâce à des signaux non-verbaux, permettait de mieux adapter ses émotions et ses réactions à une situation donnée. En plus, ces individus étaient plus appréciés des autres et étaient décrits comme plus ouverts et plus sensibles. « En règle générale, les femmes font preuve de cette forme d'empathie plus souvent que les hommes » (Goleman, 1997, p.128-129).

Des études menées par des chercheurs tels que Mayer et Salovey (1999) « ont montré que les femmes tendaient à produire des scores plus élevés sur les mesures de l'intelligence émotionnelle que les hommes, dans les milieux tant professionnels que personnels » (cités par Stys & Brown, 2004, p.33).

Bénédicte Gendron (2007) s'est également penchée sur le problème de l'intelligence émotionnelle et du genre.

En séparant les compétences émotionnelles en deux champs, d'une part, celles personnelles, telles que l'auto-évaluation et l'auto-régulation et de l'autre côté, les compétences émotionnelles sociales, telles que l'empathie et les aptitudes sociales de communication, le schéma créé par Gendron (2007, p.14) permet de différencier les capacités émotionnelles selon le genre :

*Tableau 1 : Compétences émotionnelles personnelles et sociales*

Compétences é. personnelles	garçons	filles	Compétences é. sociales	garçons	filles
Auto-évaluation	+ haute	+ basse	Empathie	+ basse	+ haute
Auto-Régulation	+ basse	+ haute	Aptitudes sociales de com.	+ basse	+ haute

Cette comparaison entre filles et garçons permet d'observer qu'il existe effectivement une différence d'utilisation des compétences selon le genre. « Ainsi, les compétences émotionnelles essentielles « pour réussir à l'école traditionnelle » sont principalement développées chez les filles. » (Gendron, 2007, p.14) Il s'agit des compétences d'auto-régulation et des aptitudes sociales de communication, plus profitables en milieu scolaire.

En se basant sur la gestion des conflits entre élèves, nous espérons pouvoir explorer plus précisément les différents styles de gestion utilisés. L'avantage serait de mieux comprendre le fonctionnement d'un groupe d'élèves, filles et garçons, lors de la gestion d'une situation conflictuelle.

Les mécanismes et stratégies mis en place par les élèves observés pourront nous indiquer les différences ainsi que les points communs dans leur manière de communiquer.

### **3. CADRE CONCEPTUEL**

Cet aperçu de la gestion de conflits permet de définir tout d'abord deux notions centrales :

**Le conflit destructeur** : Ce type de conflit aboutit à un résultat insatisfaisant ou à une perte pour chacune des parties. Les aspects négatifs d'un conflit peuvent être liés à une dépense d'énergie, de temps, à la dégradation des relations, de la communication, etc.

**Le conflit constructif** : Contrairement au conflit destructeur, ce genre de conflit entraîne un gain quelconque pour les parties. Le résultat positif renforce la relation, car il stimule la créativité, améliore la cohésion d'un groupe, stimule l'innovation, encourage la recherche d'une meilleure solution, etc.

Après avoir présenté l'approche de notre recherche, nous développerons plus précisément les concepts utiles pour la suite de notre travail. Il s'agit de définir précisément les concepts principaux et les notions fondamentales de ce que nous appelons « gestion constructive des conflits » (cf. Annexe I).

#### **3.1 La gestion constructive de conflits**

La gestion de conflits comprend l'ensemble des manières, attitudes et comportements qu'un individu adopte lorsqu'il se retrouve confronté à un conflit.

La notion de gestion « constructive » de conflits précise que la négociation du conflit amène des solutions bénéfiques ou positives pour chacun des participants.

### **3.1.1 Les étapes de gestion de conflits**

Gordon propose six étapes (2005, p.166) permettant de résoudre un conflit de manière constructive :

#### **1. Définir le problème, le conflit, en termes de besoins.**

Avant de proposer des solutions au problème, il est important de le définir en termes de besoins. L'expression des désirs de chaque membre du groupe est fondamentale. En effet, si cette étape est minimisée, le risque est de voir apparaître des solutions inutiles, mal adaptées ou imposées car elles ne correspondent pas aux réels besoins des individus.

#### **2. Enumérer des solutions possibles**

Lors de cette deuxième étape, le maximum de solutions sont exposées, afin d'imaginer toutes les issues possibles. L'évaluation ou le jugement des propositions sont à éviter, afin de stimuler la créativité des membres.

#### **3. Evaluer ces solutions**

C'est seulement lorsque toutes les solutions possibles ont été proposées que la phase d'évaluation intervient. Chacun possède alors la possibilité d'exprimer ses préférences et ses arguments pour la ou les solutions qui lui conviennent le mieux.

#### **4. Choisir la ou les solutions mutuellement satisfaisantes**

Adopter une solution à partir d'un vote comporte le risque de frustrer certains membres du groupe. La recherche d'un compromis se révèle généralement plus satisfaisante.

#### **5. Appliquer la solution.**

Afin de résoudre de manière constructive un conflit, les moyens à disposition pour appliquer la solution sont discutés et mis en place.

#### **6. Evaluer les résultats obtenus par la solution choisie.**

Une évaluation des résultats escomptés permet de réfléchir aux choix effectués : Est-ce que les résultats sont atteints ? Est-ce que tout le monde reste satisfait du choix effectué ? Un conflit étant par nature un processus dynamique, les décisions prises peuvent être adaptées ou corrigées par la suite.

### **3.1.2 Style personnel de communication et gestion des conflits**

Face à un conflit qui menace, les individus ne réagissent pas tous de la même manière. Ces réactions dépendent de notre attitude et de nos expériences préalables. En effet, il y a plusieurs manières d'aborder un conflit, selon que l'on mette en avant ou non ses propres intérêts ou ceux de la partie opposée.

L'intensité (forte ou faible) avec laquelle une personne défend ses propres intérêts ou cherche à sauver sa face constitue une première dimension. Quand on croise cette première dimension avec une deuxième qui, elle, représente l'intensité (forte ou faible) avec laquelle une personne tient compte des intérêts conflictuels de l'autre partie, on obtient cinq styles de gestion d'un conflit : les styles d'intégration, de compromis, de domination, de complaisance et d'évitement (Aebischer, 2004, p.21) (cf. Annexe II).

**Evitement :** *Lorsqu'il y a absence d'affirmation de soi et absence de collaboration*

L'attitude d'évitement conduit les individus « à rester autant que possible en dehors des conflits ou à se retirer afin d'éviter toute forme de confrontation ». Ce comportement peut néanmoins éviter l'escalade de tensions, ou obliger les personnes en conflit à résoudre elles-mêmes leur différend. Devant les conflits inévitables, ces gestionnaires font preuve d'une patience remarquable, souvent au prix de la suppression de leurs réactions et sentiments personnels.

**Domination :** *Lorsqu'il y a présence d'affirmation de soi et absence de collaboration*

Quand la défense de ses propres intérêts est prioritaire, les partenaires installent et s'installent dans un rapport de force où chacun cherche à l'emporter sur l'autre. Le style de négociation va être un style de domination (Aebischer, 2004, p.22).

Ces gestionnaires, au style directif, envisagent le conflit comme une lutte entre deux adversaires « dont l'issue permet de déterminer un gagnant et un perdant » (Martin, 2008). Cette attitude face au conflit les amène à tout mettre en œuvre pour sortir gagnant du conflit ou à proposer rapidement un compromis quand la possibilité de gagner leur paraît trop faible.

**Complaisance :** *Lorsqu'il y a absence d'affirmation de soi et présence de collaboration*

L'attitude de complaisance consiste à être obligeant, à mettre en retrait ses propres intérêts pour satisfaire ceux de la partie opposée. L'objectif de la négociation est ici de minimiser les différences et de souligner ce qui est commun entre les deux parties. Le gestionnaire donne toute la place aux intérêts de la partie adverse et aplanit les différences afin de maintenir une harmonie superficielle (Aebischer, p.22).

**Compromis :** *Lorsque les deux parties parviennent à un point d'équilibre mais à un niveau moyen, sur le plan de la collaboration et de l'affirmation de soi.*

La négociation aboutit « à un compromis dans lequel chaque partie, après avoir affirmé clairement ses besoins et ses intérêts, cède une partie de ses prétentions pour aboutir à un accord final. » (Bayada *et al.*, 1999, p.71)

Ici, les partenaires essaient de découvrir ce qui est raisonnable plutôt que ce qui est vrai ou mieux pour soi ; personne ne veut dominer, mais personne ne souhaite être lésé. Une telle situation non seulement détermine un mouvement positif vers la coopération et la compréhension mutuelle, mais permet aussi d'échapper à des choix entre termes incompatibles. Le processus consiste essentiellement à supprimer les différences et à accepter le plus petit commun dénominateur (Radecki, 2008, p.1).

**Intégration :** *Lorsqu'il y a présence d'affirmation de soi et présence de collaboration*

« La défense vigoureuse de ses propres intérêts en même temps que des intérêts de l'autre partie mène vers un style d'intégration ». La solution coopérative est élaborée conjointement par les protagonistes qui font preuve d'imagination et de respect de l'autre pour que les besoins et les intérêts de chacun soient réellement pris en compte. Ayant décidé de s'engager dans la résolution d'un conflit entre deux ou plusieurs personnes, leur intervention vise à favoriser l'intégration de différents points de vue et leur créativité leur permet d'entrevoir des solutions originales.

La considération pour autrui l'acceptation des différences individuelles ainsi que la maîtrise des habiletés de communication constituent un préalable à l'utilisation du conflit comme facteur d'apprentissage, de changement et de développement (Aebischer, p.21). Ce type d'approche est également appelée « collaboration » ou « coopération ».

### 3.1.3 Approche de la négociation

Toute relation est multidimensionnelle, soumise à de nombreux facteurs. Le plus souvent, le conflit est l'expression de cette complexité des rapports humains. La

solution elle-même ne pourra être que complexe et...riche. Toute gestion des conflits, en effet, demande de l'énergie, du temps et de l'imagination. (Bayada et al., 1999, p.73)

### **Gagne-gagne (GG)**

Lorsque les deux parties obtiennent au moins partiellement ce qu'elles veulent, cette situation est appelée « gagnant-gagnant ».

La méthode de résolution de conflits gagnant-gagnant permet aux personnes en conflit de coopérer pour découvrir une solution mutuellement acceptable. (Gordon, 2005, p.161)

Le résultat des négociations satisfait les deux parties. Elles n'ont pas forcément tout ce qu'elles avaient espéré initialement, mais toutes deux reçoivent quelque chose. « Personne ne se sent volé ou dupé ». Ce genre de situation apparaît en général à la suite d'un bon compromis ou d'un travail de collaboration. Axé sur la résolution des problèmes, la créativité et la bonne volonté, l'aboutissement du conflit satisfait toutes les parties. (Techniques de négociation et gestion de conflit)

### **Gagne-perd (GP)/ Perd-gagne (PG)**

Généralement, s'il y a un gagnant, alors il doit y avoir un perdant. C'est une approche courante utilisée en négociation. Les stratégies menant à un gagnant et un perdant se situent souvent dans les milieux hiérarchisés. Il s'agit d'attitudes de domination (gagne-perd) ou de complaisance (perd-gagne).

### **Perd-perd (PP)**

Il arrive que lorsque les deux parties sont déterminées à ne pas laisser l'autre gagner, elles peuvent toutes deux finir par ne pas atteindre leur objectif. « Ceci peut souvent arriver quand les deux parties adoptent une approche de négociation perd-gagne et sont peu motivées par les résultats, les deux étant plutôt déterminés à ne pas céder ».

La situation « perd-perd » peut aussi être une attitude choisie par les parties impliquées dans une affaire contestée (Techniques de négociation et gestion de conflit).

## **3.2 Les compétences émotionnelles**

L'intelligence émotionnelle déclinée en « compétences » par Goleman recoupe ce que certains nomment « ensemble de qualités et de dispositions individuelles ».

Une compétence émotionnelle peut être décrite comme étant l'ensemble des habiletés et des capacités « reliées aux émotions dont un individu a besoin de mobiliser pour négocier avec un environnement changeant, et ce, avec confiance, de manière différenciée, adaptée et efficace » (Saarni, 1999, cité par Lafranchise, Lafortune & Rousseau, 2007, p.4).

Issues d'un apprentissage, ces compétences varient d'un individu à un autre, certaines personnes étant mieux dotées que d'autres. Elles peuvent néanmoins être développées et perfectionnées (Gendron, 2007).

Dans le livre « L'intelligence émotionnelle », Daniel Goleman présente les compétences émotionnelles selon trois catégories :

- Les aptitudes émotionnelles : telles que « identifier et nommer les émotions », « exprimer ses émotions », « maîtriser ses émotions », « contrôler ses pulsions », etc.

- Les aptitudes cognitives : Comprendre le point de vue des autres, comprendre les normes comportementales, adopter une attitude positive face à la vie, conscience de soi, etc.

- Les aptitudes comportementales :

- Non verbales – communication par contact visuel, expressivité faciale, ton de la voix, gestes, etc.
- Verbales – exprimer des demandes claires, répondre positivement aux critiques, résister aux influences négatives, écouter les autres, les aider, participer à des groupes aux buts positifs (Goleman, p. 372 – 373).

Ce sont les aptitudes comportementales verbales que nous approfondirons dans notre travail, à travers l'analyse de la communication verbale des élèves durant la gestion de conflits.

### 3.2.1 Les aptitudes comportementales verbales

« La manière dont nous nous exprimons peut interpeller l'autre favorablement, le vexer, le mettre en colère ou le rendre inattentif ou indifférent » (Peters, 1997, p. 25).

Notre manière de nous exprimer entraîne donc des conséquences importantes sur l'autre. Le choix des mots que nous utilisons pour communiquer est donc primordial pour permettre d'ouvrir le dialogue et la discussion.

#### - La communication ouverte

La communication ouverte est une des première notion à clarifier. Appelée aussi « communication non-violente », elle regroupe toutes les manières de s'exprimer qui permettent de créer un espace ouvert au dialogue. Elle se traduit tout d'abord par une « pensée ouverte ».

**La pensée ouverte :** La pensée ouverte est une pensée qui permet l'évolution de son contenu. Elle implique de :

- Prendre conscience que l'autre est différent de soi et que pour communiquer efficacement avec lui, il faut expliciter suffisamment son propre point de vue, nommer, distinguer, etc.
- Attribuer un caractère approximatif et provisoire aux énoncés (formulation d'hypothèses, questionnements, emploi du conditionnel, de formules pour suspendre le jugement : « il me semble », « peut-être »)
- Repérer et exposer les limites dans lesquelles l'énoncé trouve sa validité ou son domaine d'application
- Prendre en compte la subjectivité de la personne qui parle. Ceci devient possible quand elle peut identifier ses besoins, ses émotions (peurs et désirs frustrés ou non) et les situer dans le contexte. Non pour les nier, mais pour leur donner le droit d'exister et de se manifester, sans pour autant prendre toute la place. (Favre, 2007, p.295)

Certaines attitudes encouragent l'interlocuteur à continuer à communiquer, car il se sent en confiance, il se sent compris :

- Reformulation : il est conseillé d'utiliser des mots différents et des phrases courtes, afin d'exprimer ce que l'interlocuteur vient de dire. Il peut constater ainsi qu'il est bien compris et que son discours est suivi.
- Information : Lorsqu'un élément du récit échappe, s'informer, sans curiosité malsaine, pour voir si l'on a bien compris ce qui est dit. L'interlocuteur sent que son récit vous intéresse et cela donne envie de continuer.
- Reflet : Refléter le sentiment ou l'émotion de l'interlocuteur. (Ex : Oui, je vois. Tu avais peur de te tromper ?) (Peters, 1997, p. 30).

### La Communication NonViolente selon Rosenberg

L'approche que nous présentons est celle de la communication NonViolente, initiée par Marshall B. Rosenberg dans les années 1970. Il s'agit d'un processus qui s'inspire notamment des travaux de Carl Rogers.

Ce processus nous aide à clarifier ce que nous vivons, nous aidant à nous relier efficacement à l'autre/soi. Repris par Thomas Gordon, voici le processus qui permet de s'affirmer de manière non-violente :

« La phase d'affirmation de soi » se décompose en quatre parties principales :

- *L'observation* : Lors de cette première composante, le comportement observé chez l'autre qui nous dérange est décrit. L'observation se distingue clairement de l'évaluation, en décrivant les faits plutôt qu'en parlant de la personne à qui l'on s'adresse.
- *Le ressenti* : Ensuite, j'exprime ce que ce comportement me fait sentir. Cette étape est primordiale car en exprimant nos émotions, nous prenons de la distance avec ce que nous ressentons. Il est alors plus facile de maîtriser nos émotions, sans nous laisser déborder par ces dernières.
- *Le besoin* : Le besoin non satisfait est exprimé de manière claire. Cette composante rejoint l'idée de bien définir les besoins qui se cachent derrière un conflit, afin d'y apporter des solutions adaptées. Il s'agit en fait d'identifier les désirs qui ont éveillé le sentiment décrit précédemment.
- *La demande* : Grâce à cette dernière phase, la formulation de ce qui est attendu de l'autre est clairement exprimée. Il s'agit de la manière la plus efficace d'obtenir ce que nous voulons, en demandant « à l'autre des actions concrètes qui contribueront à mon bien-être ». (Rosenberg, 2005, p.23)

### Le message-je

Cette démarche comporte plus de chances d'aboutir, de toucher l'autre, si le message est formulé en « Je ». Ce type d'expression, nommé « message-je », se définit comme étant « un message concret et sans agressivité où j'exprime mon insatisfaction » (Hauvette & Vanbremeersch, 2007, p.126).

En utilisant le « je », l'interlocuteur prend la responsabilité de ses paroles en parlant en son nom, sans rejeter la responsabilité sur les autres sous forme accusatoire.

En plus, le message qui commence par « Je » attire l'attention du partenaire, parce que ce message va donner une information inconnue du partenaire, il va apprendre quelque chose de « soi », de « moi ». Contrairement aux messages qui commencent par « Tu », ces derniers parlent de ce qu'est le partenaire, il parle de l'autre ou sur l'autre. Ce travail est particulièrement important car il donne de meilleures chances pour une résolution coopérative des conflits (Peters, 1997, p. 25).

### L'écoute active

L'écoute active est une technique de communication développée à partir des travaux du psychologue Carl Rogers. Egalement nommée *écoute bienveillante*, elle accompagne l'expression des émotions. Elle consiste à mettre en mots les émotions et sentiments exprimés implicitement par l'interlocuteur. La parole de l'autre est mise en valeur car nous lui montrons qu'il est écouté et compris.

- *Ecoute* : j'écoute en cherchant toujours à comprendre ce que l'autre a observé, ce qu'il a ressenti, ce dont il a besoin et quelle est sa demande.
- *Reformulation* : Dans un deuxième temps, je reformule pour être sûr d'avoir bien compris.

L'écoute active est une habitude à acquérir et la base d'une communication efficace.



## **L'empathie**

L'empathie consiste à saisir avec autant d'exactitude que possible, les références internes et les composantes émotionnelles d'une autre personne et à les comprendre comme si l'on était cette autre personne (Carl Rogers, cité par Boulanger & Lançon, 2006).

Marshall B Rosenberg (2005) ajoute que « l'empathie est une compréhension emprunte de respect de ce que les autres vivent [...] L'empathie exige que nous écoutions l'autre de tout notre être » (p.137).

Dans notre travail, nous prendrons le terme d'empathie dans un sens large : il s'agit de la capacité à être à l'écoute de l'autre, de ses besoins, de ses sentiments, d'être conscient qu'il puisse avoir un point de vue différent et d'essayer de le comprendre, sans le juger.

## **La métacommunication**

La métacommunication suppose des attitudes radicalement opposées à celles qui sous-tendent les conflits. Là où ces derniers alimentent la fermeture défensive, l'agressivité, la diabolisation de l'autre et l'égocentration, la métacommunication repose sur l'ouverture, l'écoute, l'authenticité et l'empathie. S'engager sur cette voie est donc déjà, en soi, commencer à sortir du conflit. (Picard & Marc, 2005, p.122)

Cette forme de communication repose sur le dialogue, afin d'ouvrir la voie à la compréhension. En effet, parler « amène à se distancer de ses émotions en les extériorisant ». Elle ouvre la voie à la compréhension car elle permet de prendre de la distance par rapport au conflit afin d'en saisir « les raisons profondes, de débusquer les enjeux identitaires ou relationnels qui les sous-tendent, de faire la part des motifs personnels et des influences du contexte ».

Lors du conflit, la métacommunication permet non seulement de mieux comprendre, mais surtout de comprendre « ensemble ». En ce sens, elle est donc créatrice de lien, d'échange et de réciprocité.

Pour toutes ces raisons, la métacommunication reste l'outil privilégié pour régler un conflit, permettre aux protagonistes de se resituer par rapport à l'objet du litige et amener la relation à évoluer pour perdurer en se transformant (Picard & Marc, 2005, p.122).

### **- La communication fermée**

A l'opposé de la communication ouverte, la communication fermée décourage l'interlocuteur à s'exprimer. Gordon (1976, p. 40-41) relève douze attitudes qui peuvent créer un risque de fermeture du dialogue, telles que « ordonner », « juger », « moraliser », etc. Ces attitudes débouchent sur un jugement de l'autre et des critiques. Elles n'améliorent donc pas la communication (Peters, 1997, p. 30).

Lors de notre travail d'analyse, nous avons choisi de retirer certaines attitudes de la communication fermée telles que :

- « Conseiller, proposer des solutions »  
Etant donné que les élèves sont tous concernés par la situation conflictuelle, il est important qu'ils proposent également des solutions.
- « Fournir des faits » ainsi que « questionner » sont acceptés car dans certaines situations, ils peuvent permettre à la discussion d'avancer et de se construire.

**La pensée fermée**

Favre (2007) complète en décrivant « la pensée fermée » comme étant caractérisée par quatre attitudes ou postures, qui visent à conserver le contenu de pensée :

- la personne a recours à l'implicite pour s'exprimer
- les énoncés ont un caractère de vérités absolues et de jugement définitifs (verbe « être » au présent de l'indicatif, absence des autres modes et des autres temps)
- l'argumentation ne vise qu'à prendre en compte les « faits » qui confirment le « déjà là », l'a priori personnel en négligeant les autres et procède à des généralisations abusives.

La personne occulte ses propres émotions et ses sentiments, mais elle les extériorise en les projetant, sans s'en rendre compte, sur son environnement. (Favre, 2007, p.295)

**3.3 Questions de recherche**

Après avoir choisi le thème de l'intelligence émotionnelle, et en particulier le sujet de la gestion de conflits, nous nous sommes penchée sur les différences selon le genre.

Notre question de départ était formulée de la manière suivante : « *Existe-t-il des différences entre filles et garçons dans leur manière de gérer un conflit ?* »

D'une manière globale, nous nous intéressons à comprendre et à comparer la gestion d'une même situation conflictuelle par des filles ou par des garçons. Afin de rendre la démarche réalisable, nous avons posé une question de recherche en ces termes :

« *Comment les garçons et les filles gèrent-ils une situation conflictuelle ?* »

Pour affiner notre travail d'analyse et d'interprétation, deux sous-questions ont été formulées :

Q1 Quelle approche du conflit envisagent-ils ?

Q2 Quel style personnel de communication et de gestion de conflits adoptent-ils ?

**3.4 Méthode de recherche****3.4.1 Méthodes pour recueillir les données****L'expérimentation**

La première méthode appliquée à notre recherche est celle de l'expérimentation, méthode scientifique qui consiste à tester par des expériences la validité d'une hypothèse et à obtenir des données quantitatives permettant de l'affiner.

Cette partie nous permettra de placer des élèves dans une situation conflictuelle. Créée artificiellement, elle permettra l'émergence des compétences et des stratégies utilisées par les élèves pour résoudre un conflit. Concrètement, les élèves seront confrontés à la situation suivante :

Vous êtes quatre. J'ai un billet de dix francs. Ce billet, je vais le donner à l'un d'entre vous. A vous de vous mettre d'accord pour me donner le nom de la personne qui le recevra. Vous avez dix minutes pour vous décider. Si vous n'arrivez pas à vous mettre d'accord, personne ne recevra cet argent. (cf. Annexe III A)

Bien que cette situation soit artificielle, elle permet d'observer comment le groupe réagit à ce conflit. Les élèves sont en effet face à une situation concrète, qui les oblige à discuter, débattre et trancher. Comme les intérêts des élèves sont contradictoires, leurs avis divergeront, créant ainsi une situation conflictuelle à résoudre.

Afin de ne pas stopper trop rapidement l'observation, un dispositif est mis en place en cas d'accord entre les élèves : si ceux-ci décident de se partager la somme de manière équitable, cette solution sera prise en compte. Néanmoins, afin de favoriser un réel débat, la consigne imposera à ce moment une nouvelle contrainte : le billet ne sera pas donné à la personne désignée par le groupe. Nous demanderons à cette personne ce qu'elle aimerait recevoir d'une valeur de dix francs, que nous lui donnerons par après. La deuxième phase débutera alors, avec une difficulté supplémentaire puisque les élèves n'auront pas directement accès à l'argent.

Cette partie d'expérimentation permet ainsi aux élèves de vivre la situation, sans qu'ils ne sachent ce qui est observé. Nous espérons ainsi préserver le maximum de véracité et de spontanéité dans leurs interactions. A partir d'une grille d'analyse basée sur le langage verbal des élèves, leurs interactions seront analysées afin de répondre aux questions de recherche posées.

### **L'entretien**

Après la partie d'expérimentation, chaque élève aura la possibilité de s'exprimer individuellement sur différents éléments en lien avec la situation conflictuelle vécue. L'enquête par entretien est décrite comme étant « particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs » (Blanchet & Gotman, 1992, p.27).

Cet entretien permettra le partage de leurs impressions et leurs avis quant au déroulement et à l'issue du débat. Ainsi, il complètera et enrichira la compréhension des données récoltées par l'observation. L'entretien contribuera également à la construction et à l'interprétation des données. (Blanchet & Gotman, p.47)

L'entretien est « semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p.174). En effet, une série de questions favoriseront l'échange autour des hypothèses de travail. Mais l'ordre ou la formulation de ces questions peuvent être variables, ce qui offre une certaine liberté lors de l'échange effectué avec les élèves. Le contact direct avec ceux-ci favorise l'expression et la profondeur de la réflexion sur le sujet. (cf. Annexe III B)

### **3.4.2 Echantillon**

#### **La taille de l'échantillon :**

L'échantillon nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est, de manière générale, de taille plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire, dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires (Blanchet & Gotman, 1992, p.53-54).

Le nombre de quatre élèves nous semble être adapté à la situation : il s'agit d'un petit groupe, ce qui facilite l'observation, tout en créant des relations assez complexes entre eux pour générer une confrontation enrichissante. La communication en petits groupes est d'ailleurs définie comme tout échange au sein d'un ensemble de personnes qui sont liées les unes aux autres par un objectif commun et par une structure élémentaire. Ces dernières doivent être assez peu nombreuses pour que chacune puisse assumer le rôle d'émetteur et de récepteur sans difficulté.

### **L'âge**

Pour mener notre travail de recherche, les élèves choisis fréquentent une classe de quatrième primaire. En effet, il s'agit d'un âge où les enfants sont capables de s'exprimer facilement, même sur des sujets aussi difficiles que la connaissance et la compréhension des émotions, les stratégies utilisées lors d'une gestion de conflits, etc.

Une autre motivation explique le choix d'élèves de quatrième année : comme la situation présentée met en jeu de l'argent, nous ne voulions pas sélectionner des enfants trop jeunes, peu à même de réaliser la valeur de l'argent. Agés d'une dizaine d'année, la plupart des élèves de quatrième reçoivent déjà un peu d'argent de poche, ce qui est donc moins problématique que chez des enfants plus jeunes.

### **Le genre**

Nous avons donc réalisé la partie pratique de notre travail à l'aide de quatre filles et quatre garçons d'une même classe. Notre recherche ne permettant pas de généraliser les résultats que nous obtiendrons, le fait que les élèves appartiennent à la même classe ou pas importe peu. Ces derniers ont été sélectionnés au hasard, afin d'éviter de fausser les résultats.

Nous sommes néanmoins conscients que les garçons et les filles de cette classe se connaissent déjà, et que des liens se sont déjà tissés entre eux auparavant. Cela peut donc modifier leur comportement lors de la gestion conflictuelle. Mais il est important de relever que même en choisissant des enfants qui ne se connaîtraient pas, l'effet du groupe aurait également influencé leurs attitudes les uns envers les autres.

## **4. ANALYSE**

Pour analyser la manière dont les élèves ont géré la situation conflictuelle présentée, le groupe des filles sera analysé en premier lieu, suivi de l'analyse des garçons.

Ces deux études nous permettront ensuite de répondre aux questions de recherche formulées précédemment, en comparant les deux groupes.

Avant de commencer, deux points sont à relever :

- Les noms des élèves utilisés dans ce travail sont des prénoms d'emprunt, afin de garantir leur anonymat.
- Les chiffres en parenthèse qui suivent les énoncés des enfants font référence à la numérotation des énoncés placés lors de la retranscription de la vidéo.

### **4.1 Analyse de la gestion de conflits des filles**

#### **4.1.1 Résumé de la situation des filles**

Après la présentation de la situation, les filles affirment avoir toutes envie de recevoir l'argent. Un débat s'engage alors pour déterminer laquelle d'entre elle en a le plus besoin. Rapidement et régulièrement dans la discussion, l'idée de se partager l'argent surgit mais se retrouve bloquée par des problèmes concrets tels que : Où trouver la monnaie ?, Comment diviser dix par quatre ?, etc.

Une des filles du groupe, Tiffany, assure alors ne pas vouloir l'argent car elle en reçoit déjà. Quelques minutes après, Christèle se retire également pour les mêmes raisons.

Martine et Lara n'arrivant pas à se départager, elles cherchent à montrer qu'elles ont plus besoin de l'argent que l'autre. Christèle propose alors de jouer à « Amstramgram » pour les départager, mais le résultat n'est pas pris en compte.

N'arrivant pas à trancher, Lara propose alors de donner l'argent à Tiffany et Christèle qui se sont retirées en premier, ce qui est également refusé.

Au moment où l'idée de se partager l'argent est validée par les quatre élèves, nous intervenons afin de rendre le conflit plus vivant : l'argent ne sera pas directement donné à l'élève choisie, mais nous lui demanderons ce qu'elle aimerait acheter pour une valeur de dix francs (ex : une bande dessinée) que nous lui achèterons directement.

La discussion est donc relancée afin de trancher qui des deux élèves restant recevra l'argent. Tiffany et Christèle réaffirment leur choix de ne pas prendre les dix francs, recevant déjà des sous de leurs parents.

Le choix de le donner à Lara apparaît alors plus clairement, car elle propose de donner quelque chose en échange (ex : amener une récréation, des bonbons, etc.) aux autres membres du groupe.

Après cinq minutes de discussion, la solution finale retenue par les filles est la suivante : Lara sera celle qui recevra les dix francs puis elles iront les quatre s'acheter quelque chose en commun (dvd, livre, ou autre).

#### 4.1.2 Analyse et interprétation des données

##### 1. Nombre d'énoncés

Afin d'analyser la manière dont les filles ont géré le conflit, nous avons calculé le nombre d'énoncés émis par chaque membre. Ceci permet d'observer qui ose le plus s'affirmer dans le groupe. Si le partage de la parole s'effectuait de manière équitable, chaque élève devrait émettre environ un quart des énoncés.

Le nombre d'intervention correspond au nombre de fois où les élèves ont pris la parole. Mais le résultat n'était pas assez représentatif, certaines des filles prononçant une seule phrase, alors que d'autres prenaient la parole durant plus longtemps.

*Tableau 2 : Taux de participation des élèves*

	Nombre d'intervention	Nombre d'énoncés	Moyenne des énoncés	Taux de participation
<b>Tiffany</b>	15	<b>15</b>	<b>- 13</b>	Très faible
<b>Martine</b>	35	<b>42</b>	<b>+ 14</b>	Très élevée
<b>Lara</b>	28	<b>34</b>	<b>+ 6</b>	élevée
<b>Christèle</b>	21	<b>21</b>	<b>- 7</b>	faible
<b>Total</b>	99	<b>112</b>	<b>28</b>	

Grâce à ce tableau, il est aisé de remarquer que Martine et Lara prennent plus souvent la parole que Tiffany et Christèle. Elles s'affirment donc de manière plus forte.

Ce résultat peut être expliqué par le fait que Tiffany et Christèle ont admis ne pas avoir besoin de l'argent. Elles prennent donc moins la parole, laissant les deux autres élèves choisir entre elles.

Spontanément, Tiffany prend rarement la parole sans y être invitée par les autres (deux interventions spontanées).

Lors de sa première intervention, elle demande aux autres élèves « Ben qui veut l'argent ? » (2). Répondant toutes « Moi ! » (3), sa réaction est immédiate : elle affirme alors ne pas avoir besoin de l'argent car elle en reçoit déjà un peu. Or au long de la discussion, il apparaît clairement que deux autres filles reçoivent également de l'argent (Martine (66), Christèle (30, 55)), ce qui ne les a pas poussées pour autant à abandonner aussi vite leurs tentatives de recevoir les dix francs. Tiffany semble donc moins oser s'affirmer que les autres.

## 2. Types d'énoncés

Pour classer les énoncés, nous nous sommes intéressée à la distinction entre « énoncés fermés » et « énoncés ouverts ». Par énoncés fermés, nous entendons les énoncés qui appartiennent à une des catégories définies par Gordon (les attitudes fermant le dialogue).

Par énoncés ouverts, nous comprenons ceux permettant de déboucher sur une véritable discussion, tels que : questionner, tenir compte des besoins des autres, argumenter de manière concrète, etc.

Les énoncés classés dans la catégorie « neutre » ne font ni partie des énoncés fermés, ni des énoncés ouverts. Ceux-ci sont composés d'expressions banales telles que les interjections, des remarques ne concernant pas directement le conflit, etc (cf. Annexe VI A).

Après avoir classé les énoncés de chaque fille selon ces trois catégories (cf. Annexe IV B), voici les constatations retenues pour notre analyse :

Martine et Tiffany sont les deux élèves dont une proportion importante des énoncés sont jugés « fermés ». Pour Martine, ce résultat provient du fait :

- Qu'elle utilise fréquemment l'impératif : « Bon mais vas-y y à personne qui le veut, alors je les prends » (16), « Tu sais pas ce que tu veux en faire » (18), « Alors vas-y, file-moi les deux francs ! » (27). Cela traduit une forme d'agressivité dans ses propos.
- Qu'elle répond elle-même à une partie des questions qu'elle pose : « Mais tu vas chercher où la monnaie ? dans ton porte-monnaie ? » (22). Martine tourne en dérision son interlocuteur, ne le laissant pas répondre. Le ton de sa voix démontre d'une certaine ironie dans sa manière de s'exprimer.

Les énoncés de Tiffany sont eux aussi classés dans les énoncés « fermés ». Cherchant à éviter la confrontation, elle répète plusieurs fois « Ben moi j'en ai pas besoin, décidez entre vous ! » (7 -9- 44- 54). Ses propos sont donc jugés fermés car ils ne permettent pas d'ouvrir le dialogue. Ils ne permettent pas non plus de résoudre le conflit mais plutôt de l'éviter.

Lara et Christèle utilisent quant à elle une majorité d'énoncés « ouverts », car ceux-ci sont essentiellement composés de propositions de solutions de type « gagnant-gagnant », (Christèle : « Alors tu peux prendre une récré cet après-midi pour tout le monde » (83)) ou d'une réflexion basée sur la métacommunication / Lara : « Ben attendez, on doit se mettre d'accord » (53)).

Concernant Christèle, la plupart de ses énoncés sont de type affirmatif. Ils pourraient donc être jugés comme étant trop catégoriques, mais puisqu'ils prennent en compte les besoins des autres, nous les avons classés dans « énoncés ouverts ».

## 3. Pronoms utilisés

Les pronoms utilisés par les élèves peuvent être révélateurs de leur état d'esprit. En effet, comme Gordon et Rosenberg le rappellent, les messages en « tu » ont tendance à être porteur d'accusations et de jugements.

Parler en « je » permet d'être efficace et de prendre la responsabilité de ce qui est exprimé.

Tableau 3 : Analyse des pronoms utilisés par les élèves

	Je	Tu	On/nous	Vous	Interprétation
<b>Tiffany</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	distance

<b>Martine</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	duel
<b>Lara</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	groupe
<b>Christèle</b>	4	2	5	3	
<b>Total</b>	<b>34</b>	13	15	5	

Le total des pronoms montre que globalement, c'est le « je » qui est le plus utilisé par les membres du groupe. Ce résultat est plutôt positif, car il indique que les filles ont majoritairement parlé en leur nom.

En analysant ceux utilisés par chaque fille, voici les éléments importants à relever :

Tiffany s'exprime de manière général en « je » (8x) et « vous » (2x). Le « je » montre une prise de responsabilité puisqu'elle s'exprime en son nom.

Quant au « vous », il révèle une prise de distance, une séparation entre elle et le reste du groupe : « J'en ai pas besoin, débrouillez-vous ». Le fait que ses énoncés soient de type fermés accentue l'impression de « fermeture » face aux membres du groupe.

Martine utilise principalement dans ses énoncés les pronoms « je » (10x) et « tu » (8x). Bien qu'elle soit dans un groupe, elle s'adresse généralement à une personne après l'autre. Or, en ajoutant le caractère agressif ou ironique de certains de ses propos, cela ressemble à une forme de provocation en duel, de défi (« Alors vas-y, file-moi les deux francs ! » (27)). D'autant plus que la majorité de ses énoncés d'adressent à Lara, Tiffany et Christèle s'étant retirées du conflit. Elle se met donc en situation de compétition avec Lara.

Quant à Lara, elle utilise fréquemment les pronoms « on » ou « nous » dans ses phrases. Elle se compte intégralement dans le groupe, proposant en son nom des solutions ou des arguments. Le risque encouru par l'utilisation du « on » ou du « nous » pourrait être de se dissimuler derrière le groupe pour ne pas se mettre en danger personnellement.

Néanmoins, l'utilisation abondante du « je » (12x) contrecarre cette idée. (« Ouais mais moi ce qui m'embête c'est que si je reçois les dix francs, j'aimerais que y ait tout le monde qui reçoive » (38)).

Christèle utilisant tous les pronoms sans marquer de préférence notable, cela ne nous permet pas de tirer des conclusions pertinentes.

#### 4. Expression de ses besoins

Afin de poursuivre l'analyse, nous nous sommes intéressée à l'expression des besoins des filles. Pour rappel, « s'affirmer, c'est pouvoir exprimer ses besoins, pensées et émotions : c'est-à-dire ne pas devoir s'inhiber. Tout en tenant compte de l'autre : c'est-à-dire sans avoir à le faire de manière agressive » (André, 2006, p.161). Pour mieux comprendre leur manière de communiquer, il nous semble donc important d'observer ce qu'elles expriment de leurs besoins, ainsi que la manière dont elles les présentent.

Tout d'abord, il est nécessaire de souligner la différence entre « besoins » et « envies » : Lara le relève très justement : « [...] en fait personne en a besoin mais on le voudrait toutes » (67) Cette distinction est importante car elle explique pourquoi le simple fait de demander aux autres « ce qu'elles voudraient faire de l'argent » n'a pas suffi à trancher qui devrait le recevoir. Effectivement, aucune des filles ne semblent réellement être dans le besoin (elles sont habillées et ne paraissent pas être affamées).

Mais comme l'exprime Martine, « Bon moi j'ai pas trop besoin d'argent non plus, mais bon c'est dix francs quand même... » (66). Il est donc difficile de les départager car elles en ont toutes envies. Or, leurs envies, qu'il s'agisse de s'acheter un livre ou d'une récréation, ne valent pas mieux ou moins bien les unes que les autres.

Toutes les filles ont clairement exprimé leur envie de recevoir les dix francs en s'exclamant « Moi » et en levant la main lorsque Tiffany pose la question.

D'une manière générale, les énoncés concernant les besoins sont relativement courts (exemple : Lara « Moi je le veux ! » (17)). Quelques-uns sont agrémentés d'explications ou de justifications: (exemple : Martine « Bon moi j'ai pas trop besoin d'argent non plus, mais bon c'est dix francs quand même... » (66) « Moi pour m'acheter des bouquins » (20).

Lors de l'expression de leurs besoins, certaines stratégies sont utilisées, telles que

- la supplication (Lara : « Allez vas-y s'il te plaît ! J'en ai plus besoin que toi ! » (24))
- ou avec affirmation (Martine : « Bon alors c'est entre nous deux, et j'trouve que c'est moi qui dois les recevoir (rires) » (31))

Martine et Lara ont clairement annoncé ce qu'elles aimeraient faire de l'argent, à savoir s'acheter un livre, tandis que Tiffany et Christèle ne le font qu'à la fin.

Ces dernières ont néanmoins expliqué pourquoi elles ne voulaient pas de l'argent, recevant déjà des sous de leurs parents. (Exemple : Christèle « Ben mes parents me doivent déjà quarante-deux francs pour les notes ! » (55)) Nous pensons que d'avoir expliqué pourquoi elles veulent l'argent ou pourquoi elles n'en ont pas besoin est un élément important. En effet, il est plus facile de comprendre l'autre s'il expose les raisons de ces choix.

## 5. Expression de ses émotions

Concernant l'expression des émotions, nous avons fait le choix de n'observer que les énoncés à contenu émotionnel. Les autres manières d'exprimer ses émotions, telles que l'expression paraverbale ou non-verbale n'ont pas été retenues dans cette analyse.

Durant un conflit, Lara est la seule à formuler des énoncés à contenu émotionnel.

- 38 La : /Ouais mais moi **ce qui m'embête** c'est que si je reçois les dix francs  
**j'aimerais que** y ait tout le monde qui reçoive  
 41 La : **Mais moi ça me fait de la peine (xxxxxxx)**

Si elle exprime ici ses sentiments, c'est que les autres élèves lui proposent de prendre les dix francs pour elle. Or Lara semble culpabiliser car les autres ne recevraient rien :

L'injustice [...] est rarement acceptée et provoque souvent une sorte de détresse qui engendre des sentiments assez forts : de la colère si l'on constate un déséquilibre à son désavantage ; ou de la culpabilité s'il est à son avantage. De ce fait, elle est largement perçue comme potentiellement conflictuelle et comme une menace pour l'équilibre social. (Picard, Marc, 2008, p.86-86)

Il est important de noter que Lara se trouve en fait dans la même situation que Tiffany. Mais seule Lara ose exprimer à haute voix ce qui la dérange dans cette situation. Elle semble montrer une grande sensibilité aux besoins et aux envies des autres élèves. Lara fait donc preuve d'empathie et ose exprimer ses émotions. Pour rappel, l'empathie est la capacité « à saisir avec autant d'exactitude que possible, les références internes et les composantes émotionnelles d'une autre personne [...] » (Carl Rogers).

## 6. Expression de son opinion

Les filles ont toutes exprimé leurs avis sur les solutions envisageables pour gérer le conflit, principalement en proposant ou refusant les solutions présentées.



Tiffany est néanmoins celle s'étant le moins exprimée quant à la décision à prendre. Durant la discussion, elle n'exposera que deux fois son avis :

- Ne pas prendre l'argent pour elle
- Donner l'argent à Lara

Elle n'aura pas l'occasion d'expliquer pourquoi elle pense qu'il serait préférable de donner les dix francs à Lara durant le conflit. Par après, lors des entretiens, elle expliquera néanmoins avoir choisi Lara plutôt que Martine car cette dernière partage plus facilement et se montre plus généreuse.

La manière d'exprimer leurs opinions sont diverses : Tiffany expose son point de vue de manière plutôt douce quand il s'agit de désigner une personne : « Moi j pense que ce serait bien que ce soit Lara qui reçoive » (37). En effet, elle utilise le conditionnel et prend la responsabilité de son avis, commençant par « je pense ». Néanmoins, lorsqu'elle refuse de prendre l'argent, elle le fait de façon directe et sèche, sans forcément expliquer les raisons de sa réaction : « Moi j'en ai pas besoin ! » (9)

Martine et Christèle présentent leurs avis de manière plus directe et plus affirmée :

(Christèle : « Oui mais c'est pas grave, nous on en a pas besoin ! » (39) « Bon on avait dit Lara avant alors on peut garder ça » (68))

De son côté, Lara donne régulièrement son opinion en le formulant de manière interrogative : « Pourquoi on donne pas à Christèle ou Tiffany comme elles sont les premières à être parties ? » (33) « Ou un dvd ? comme ça on le regarde ensemble ! » (90). Cela donne une impression plus douce et moins imposante.

## 7. Questions posées

Les questions posées par les élèves aux autres membres du groupe sont utiles car elles permettent d'enrichir leur compréhension du point de vue, des sentiments ou des besoins de leurs interlocuteurs, si ces derniers ne les ont pas explicitement présentés.

L'intérêt fort ou faible porté au reste du groupe est donc en partie indiqué par le nombre de questions posées.

Tableau 4 : Analyse des questions posées par les élèves

	Questions posées	Nb	Type
<b>Tiffany</b>	Ben qui veut l'argent ? (2)	1	B
<b>Martine</b>	(à La) Ben en fait toi tu voudrais en faire quoi en fait ? (4)	11	B
	Bon alors je le prends ? (12)		P
	(à La) Mais pourquoi toi ? Tu sais pas ce que tu veux en faire ! (18)		I
	Mais tu vas chercher où la monnaie, dans ton porte-monnaie ? (22)		I
	(à Ch) Pourquoi, t'en veux pas toi ?		B
	<u>Ro mais pourquoi c'est si difficile ? (52)</u>		M
	<u>Quoi ? (56)</u>		I
	(à Ti) <u>Pis toi tu reçois de l'argent</u> pour les bonnes notes ?		I
	(à La) Ben si tu devais t'acheter quelque chose avec dix francs tu t'achèterais quoi toi ? (84)		B
	(à Ch) pis toi ? (86)		B
	Ben quel livre on pourrait acheter, qu'est-ce que tu voudrais (à Ti) ? (88)		B
<b>Lara</b>	(à Ma) Et toi pourquoi ? (19)	4	B
	Pourquoi on donne pas à Christèle ou Tiffany comme elles		P

	sont les premières à être parties ? (33) <b>Quoi ?</b> Ils te donnent de l'argent pour les notes ? (57) Ou un dvd ? comme ça on le regarde ensemble ! (90)		I P
<b>Christèle</b>	(à A) Mais en fait après vous reprenez les dix francs ?	(1)	

Le nombre de questions posées par élève varient grandement. Tiffany et Christèle ne posent qu'une question tandis que Martine en pose onze.

En les analysant avec plus de finesse, il paraît important de préciser que ses questions ne permettent pas d'assurer que Martine montre un intérêt sincère pour les autres membres du groupe :

- En effet, Martine répond elle-même à une partie des questions qu'elle pose. Elle ne cherche donc pas réellement à recevoir de réponse de la part des autres.
- Ensuite, lorsqu'elle demande aux autres élèves ce qu'ils aimeraient faire de l'argent, elle ne cherche pas à mieux identifier leurs besoins. Elle essaye principalement de trouver une meilleure raison qu'elles pour garder l'argent (cf. entretien).

*Comme la question de Christèle nous est destinée, elle n'est pas être prise en compte.*

Pour analyser avec plus de finesse les questions des filles, nous avons classé les questions en quatre catégories :

- E : celles qui permettent de comprendre comment l'autre se sent, de clarifier ses émotions (exemple : Comment te sens-tu ?)
- B : celles qui cherchent à identifier plus précisément les besoins des autres membres (exemple : Qu'est-ce que tu aimerais faire de ces dix francs ?)
- I : celles qui concernent des demandes d'explication supplémentaire, des informations. (exemple : Pourquoi reçois-tu déjà de l'argent ?)
- M : celles qui traitent du conflit (qui seront abordées dans le chapitre « métacommunication »)
- P : celles permettant de proposer des solutions. Cette catégorie s'est révélée nécessaire pour l'analyse, car Lara utilise souvent cette stratégie pour proposer des idées en douceur : « Pourquoi on donne pas à Christèle ou Tiffany comme elles sont les premières à être parties ? » (33). Martine le fait également, mais de manière plus brusque : « Bon alors je le prends ? » (12), cherchant à gagner les dix francs.

Aucune question n'appartient à la première catégorie, celle concernant les émotions ou les sentiments. La majorité des questions appartiennent en effet aux catégories traitant des besoins ou d'un manque d'information. Il est intéressant de relever que les filles expriment peu leurs émotions (peu d'énoncés à contenu émotionnel) et montrent peu d'intérêt quant aux sentiments des autres membres du groupe. Néanmoins, cela n'est pas forcément jugé de manière négative, car l'expression des émotions doit se faire avec modération et avec tact. Certaines situations ne demandent donc pas d'épanchements émotionnels tant que ces dernières ne prennent pas le dessus des actions.

## 8. Etapes de gestion de conflit

Afin d'analyser la manière dont s'est déroulé la discussion, nous reprendrons les étapes qui permettent de résoudre au mieux les conflits, présentées par Gordon (2005, p.166) :

### 1. Définir le problème, le conflit, en termes de besoins.

Tiffany débute la discussion en demandant aux autres qui aimerait l'argent. Comme toutes en ont envie, Martine continue en leur demandant ce qu'elles voudraient en faire.

Tiffany et Christèle reconnaissent alors qu'elles n'en ont pas besoin.

Au cours de la discussion, Lara rappelle que personne n'en a vraiment « besoin » mais que tout le monde aimerait bien les recevoir. (67)

## 2. Enumérer des solutions possibles

Durant la discussion, dix-huit solutions seront proposées :

Tableau 5 : Analyse des solutions proposées par les élèves

	Nbre	Solutions proposées	Type
<b>Tiffany</b>	2	- Partager entre les trois autres (7) - Donner l'argent à Lara (37)	PG PG
<b>Martine</b>	6	- Donner les dix francs en fonction de ce qu'elles veulent en faire (4) - Prendre l'argent pour elle (12) - Choisir entre elle et Lara (31) - Ne pas donner à Christèle ou Tiffany car elles n'en veulent pas (33) - Se partager en monnaie (45) - Choisir quelque chose à acheter en commun (ex :livre) (88)	GP  GP GP GP  GG GG
<b>Lara</b>	5	- Séparer les dix francs équitablement en monnaie (13) Faire de la monnaie (21) - Prendre l'argent pour elle (17) - Donner à Tiffany ou à Christèle car elles se sont retirées en premier (33) Donner à Tiffany (41) - Recevoir l'argent et redonner en échange des bonbons (80) - Acheter « en commun » un dvd (90)	GG  GP PG  GG GG
<b>Christèle</b>	5	- Découper le billet en quatre (23) - Se partager l'argent (25) (70) - Choisir entre Lara et Martine en jouant à amstramgram (28) (63) - Donner l'argent à Lara - car Martine a perdu à amstramgram (35) - parce qu'on avait dit Lara avant (68) - Donner l'argent à Lara et qu'elle amène une récréation pour les autres (83)	GG GG PG  PG  GG
<b>Total</b>	18		PP : 0 PG : 5 GP : 5 <b>GG : 8</b>

Afin de rendre de manière plus lisible les solutions proposées, nous les avons résumées en les regroupant par type de solutions. (GP = Gagnant-Perdant, GG = gagnant-gagnant, PP = Perdant-Perdant)

- Donner les dix francs à une des quatre personnes (GP)
- Partager les dix francs
  - entre celles qui veulent l'argent (Ti 2) (GP)  
Ne pas donner à celles qui ne veulent pas (Ma 33)
  - entre celles qui en ont besoin (Ma 4) (GP)  
Ne pas recevoir si elles ne veulent pas (Ti 7 – Ch 28)
  - entre les quatre (La 13) (GG)

- Donner l'argent à une personne, qui rende en échange quelque chose (bonbons, etc.) (GG)
- Acheter quelque chose en commun (livre, dvd, etc.) (GG)

La majorité des solutions appartiennent à la catégorie « gagnant-gagnant ». Cela confirme un intérêt élevé pour la cohésion du groupe : les filles cherchent une issue du conflit qui plaise à toutes, donc adoptent une attitude constructive face au conflit.

La dernière solution « acheter quelque chose en commun » est celle qui a été choisie par les filles. Il s'agit clairement de la solution la plus évoluée, la plus originale et la plus équitable. En effet, en reprenant les différentes approches de négociation, celle-ci appartient aux solutions appelées « gagnant-gagnant ». En plus, elle renforce l'esprit de groupe puisque les filles ont acheté quelque chose en commun plutôt qu'un « simple partage ».

Tiffany propose peu de solutions (2), de type « perdant-gagnant ». Cela démontre d'un faible intérêt personnel puisqu'elle est perdante dans les deux cas. Son implication est également faible puisqu'elle cherche peu de solutions pour résoudre le conflit. Néanmoins, son intérêt pour le groupe est moyen, car les solutions proposées permettent aux autres de « gagner ».

C'est Martine qui propose le plus de solutions (6). La majorité des propositions effectuées appartiennent à la catégorie « gagnant-perdant ». Cela illustre un intérêt personnel fort, cherchant en priorité à gagner. Son intérêt pour le groupe reste néanmoins moyen : en effet, Martine propose de nombreuses solutions, cherchant donc une solution au conflit. Lorsque cette dernière se rend compte qu'elle ne pourra pas prendre les dix francs pour elle, elle propose alors des solutions « gagnant-gagnant ».

Lara partage également de nombreuses idées quant à la décision à prendre. Elle cherche des solutions qui puissent satisfaire tout le monde en priorité. Elle est également celle qui propose les solutions les plus originales. En effet, l'idée de se partager l'argent est une bonne solution, de type « gagnant-gagnant ». Mais acheter quelque chose en commun se révèle être encore meilleure puisqu'elle a l'avantage de souder le groupe.

Ses intérêts personnels et pour le groupe sont donc tous les deux élevés, tenant compte des besoins des autres.

Pour terminer, les solutions de Christèle sont principalement de type « perdant-gagnant » ou « gagnant-gagnant ». Elle montre donc un intérêt personnel relativement faible et un intérêt pour le groupe moyen. En effet, la plupart des solutions proposées ne la désigne pas gagnante. Malgré son retrait, elle cherche des solutions aux conflits (5), en tenant compte des besoins des autres. Son intérêt personnel étant faible, elle essaye de trouver rapidement une solution (« Ben on le découpe ! » (23), « Alors on partage deux francs chacun » (25), etc.), présentant ses idées sous forme d'affirmation.

### 3. Evaluer les solutions

Afin d'analyser avec plus de finesse pourquoi il s'agit de cette solution qui a été choisie parmi les dix-huit autres, nous avons procédé de cette manière : les solutions proposées par chaque élève ont été reprises, puis mises en lien avec les réponses données par les membres du groupe.

Tableau 6 : Nombre de solutions refusées par les élèves

	Nombre solutions refusées	Interprétation
<b>Tiffany</b>	1	Très faible
<b>Martine</b>	9	élevé

<b>Lara</b>	3	faible
<b>Christèle</b>	0	nul

Il est intéressant de relever que bien que Martine soit une des élèves ayant proposé le plus de solutions, elle est également celle qui en a refusé le plus (9). Régulièrement, des problèmes très concrets ont été soulevés par ses interventions (par exemple : où trouver de la monnaie ?) Elle s'exprime donc de manière affirmée, essayant de faire passer avant tout une de ses solutions.

Les propositions refusées par Lara sont principalement celles de Martine, lorsqu'elle aimerait prendre les dix francs pour elle. Lara ose donc s'affirmer, ne se laissant pas écraser par les envies de Martine. Elle s'oppose et propose d'autres solutions qu'elle juge plus équitables.

Tiffany refuse uniquement la solution de prendre l'argent pour elle, proposée par Lara puis soutenue par Martine. Sa position de retrait est donc accentuée par ce refus.

Christèle ne refuse aucune solution, ce qui s'explique certainement par son impatience d'arriver rapidement à une solution.

En général, toutes les solutions ont été discutées, évaluées et refusées sans forcément s'y attarder très longtemps.

*Tableau 7 : Analyse des réponses des élèves (Entretien Q1)*

<b>Q1 Comment les décisions ont-elles été prises ?</b>	
Tiffany	: Ben moi j'ai pas trop rien dit pis après Martine et Lara le voulaient alors on a choisi
Martine	: Tiffany et Christèle ont dit assez vite qu'elles voulaient pas donc après c'était entre Lara et moi. C'est elle (Lara) qui a proposé de partager alors on savait qu'elle le ferait.
Lara	: Peut-être parce que ça me dérange pas de partager et pis parce que Tiffany et Christèle voulaient pas trop... Tiffany elle dit rien en général pis Christèle elle s'énervait souvent mais là ça l'intéressait pas.
Christèle	: Ben Tiffany et moi on avait déjà de l'argent, alors il restait Martine et Lara. Lara parce qu'elle donne plus aux autres. Martine elle garde plutôt pour elle.

#### *4. Choisir la ou les solutions mutuellement satisfaisantes*

Bien que deux des filles aient clairement annoncé que l'argent ne les intéressait pas, le choix s'est néanmoins porté sur une solution équitable de partage entre les quatre.

En effet, il était difficile de choisir entre Lara et Martine sans risquer de créer des tensions (chaque proposition de prendre l'argent de la part de Lara ou Martine était immédiatement refusée par l'autre).

Lorsque les filles s'étaient mises d'accord pour se partager l'argent, la situation avait été bloquée afin de renforcer la situation conflictuelle.

Cette intervention n'a pas stoppé longtemps le processus de résolution de conflit : en effet, les élèves ont rapidement proposé que ce soit Lara qui soit désignée. En échange, elle apporterait quelque chose d'autre afin de rester équitable. Comme les filles avaient de la difficulté à s'entendre sur l'échange à effectuer, elles ont choisi d'acheter directement quelque chose en commun.

Une stratégie conflictuelle peut être mise en lien avec la démarche adoptée par les filles lors de la discussion. Définie par Picard et Marc (2005), elle se base sur la *recherche de*

*solutions*, son but étant de favoriser « la sortie d'un conflit dans le respect et la dignité de chacun ».

Mais indiquons tout de suite que résoudre un conflit suppose une volonté et un engagement forts de part et d'autre. Sans eux, toute tentative est vouée à l'échec. La volonté de dépasser le conflit peut être motivée par l'intérêt commun (les joueurs d'une même équipe se doivent de coopérer s'ils ne veulent pas faire perdre leur camp), par la force des sentiments positifs (amour, amitié, sympathie ...), par la crainte des effets négatifs [...] ou par le simple désir de vivre en paix. Cela ne peut se faire sans une négociation qui amène chacun des protagonistes à changer, c'est-à-dire à trouver un terrain d'accord là où la discorde prévalait (p.80-81).

#### 5. Appliquer la solution.

Après cinq minutes de discussion, nous avons demandé aux filles si elles s'étaient entendues sur le nom de celle qui recevrait les dix francs. Le nom de Lara étant unanime, elle a pris le billet rappelant que de toute façon, ce billet appartenait à chacune d'entre elles.

Par après, les filles ont choisi d'utiliser l'argent pour aller s'acheter des pâtisseries dans une boulangerie.

Tableau 8 : Analyse des réponses données par les élèves (Entretien Q2)

<b>Q2 Es-tu satisfaite de la solution choisie par le groupe ?</b>	
Tiffany	: Heu ouais parce que on est toutes contentes
Martine	: Ben ouais et j'pense que les autres aussi !
Lara	: Oui ! Les autres aussi
Christèle	: Oui parce qu'on y gagne toutes

#### 6. Evaluer les résultats obtenus par la solution choisie.

Sans avoir réévalué la situation, les quatre élèves étaient certaines d'avoir effectué le bon choix et se disaient contentes de la solution.

### 9. Métacommunication

La métacommunication suppose des attitudes radicalement opposées à celles qui sous-tendent les conflits. Là où ces derniers alimentent la fermeture défensive, l'agressivité, la diabolisation de l'autre et l'ouverture, l'écoute, l'authenticité et l'empathie. S'engager sur cette voie est donc déjà, en soi, commencer à sortir du conflit. (Picard & Marc, 2005, p. 122)

Durant la discussion, Martine s'exclame « Ro mais pourquoi c'est si difficile ? ». Elle exprime donc la difficulté à trouver une solution qui satisfasse tout le monde. Cela laisse également transparaître une pointe d'agacement, cherchant depuis le début à trancher pour une solution assez rapidement (« Bon mais vas-y y à personne qui le veut, alors je les prends » (16)).

Lara partage également ce qu'elle perçoit de la situation. Sa première intervention est celle-ci : « Bon on va pas se battre... » (1) Plus tard, elle rappellera au groupe, et à Martine en particulier qu'« on doit se mettre d'accord » (53). Ces quelques interventions permettent de réaffirmer les règles « non-violentes » à respecter : ne pas se battre et trouver un accord ensemble. Pour terminer, elle résumera la situation de cette manière : « En fait personne en a besoin mais on le voudrait toutes » (67), soulignant la différence fondamentale entre « besoins » et « envies ».

Nous pouvons donc affirmer que Lara fait une nouvelle fois preuve d'empathie envers ses camarades.

## 10. Couper la parole

Le nombre de fois où quelqu'un coupe la parole à une autre nous semble être révélateur de la manière dont cette personne s'affirme. En coupant régulièrement la parole aux autres, nous envoyons un message qui peut être résumé de cette manière : « ce que j'ai à dire est plus important que ce que tu racontes » ou « ce que tu racontes ne m'intéresse pas ».

Tableau 9 : Nombre de fois où les élèves se coupent la parole

	Couper parole	Tendance
<b>Tiffany</b>	3x	Très faible
<b>Martine</b>	9x	élevé
<b>Lara</b>	6x	moyen
<b>Christèle</b>	4x	faible

Martine et Lara coupent le plus souvent la parole aux autres membres du groupe, tandis que Christèle et Tiffany le font rarement. Elles s'affirment donc de manière plus forte, n'hésitant pas à couper la parole pour imposer leur point de vue.

## 11. Style de gestion de conflit

Les indicateurs fixés pour les différents styles de gestion de conflit nous permettent d'interpréter les dires des élèves. Bien que les quelques phrases utilisées pour décrire leur manière de gérer un conflit soient peu significatives pour juger de situations conflictuelles diverses, les élèves ont eu de la facilité à en parler et à expliquer leur réaction la plus fréquente face à des conflits. Il ne s'agit que d'un outil supplémentaire pour analyser leur style de gestion de conflit face à la situation présentée.

Tableau 10 : Analyse des réponses données par les élèves (Entretien Q3)

### Q3 Comment est-ce que tu réagis en général face à un conflit ?

	Indicateurs	Interprétation
<b>Tiffany</b>	« Tiffany dit rien en général » (d'après Lara, Q2) Laisse les autres se débrouiller Ne pas s'énerver	<b>Evitement</b>
<b>Martine</b>	Essaye de gagner Lara partage plus que Martine (d'après Christèle et Tiffany)	<b>Domination</b>
<b>Lara</b>	Essaye que tout le monde soit content mais ne se laisse pas faire, dit ce qu'elle veut	<b>Intégration</b>
<b>Christèle</b>	Veut toujours avoir raison alors s'énerve souvent « Christèle elle s'énerve souvent » (Lara, Q2)	<b>Domination</b>

D'une manière générale, Tiffany affirme laisser les autres se débrouiller et ne pas aimer s'énerver. Lara ajoutant que cette élève s'exprime peu, ces quelques éléments nous permettent d'imaginer que Tiffany tend généralement à fuir ou à éviter les conflits.

Contrairement à Tiffany, Martine admet essayer de gagner, ou au moins, de ne pas rien avoir. Ces remarques sont enrichies par celles de Tiffany et Christèle, qui trouvent que Martine partage moins facilement que Lara. Les termes de « gagner » et « perdre » nous font penser à une bataille, induisant un style de compétition ou de domination.

Quant à Lara, elle assure essayer de rendre tout le monde content. Cette phrase pourrait être interprétée par une forme d'évitement, afin de ne fâcher personne. Néanmoins, elle ajoute ne pas se laisser faire et oser dire ce qu'elle veut. Etant donné son comportement affirmé lors de la situation conflictuelle présentée, nous estimons que son style est proche de celui de l'intégration, visant autant à préserver les intérêts du groupe que ceux personnels.

Pour terminer, Christèle explique s'énervier souvent et vouloir avoir raison. Confirmé par les dires de Lara, ces réactions se rapprochent clairement d'un style de domination.

*Tableau 11 : Analyse des réponses données par les élèves (Entretien Q3)*

**Q4 Comment est-ce que tu as réagi dans cette situation ?**

	Indicateurs	Interprétation
<b>Tiffany</b>	Ben j'ai pas trop parlé parce que j'avais pas trop besoin de l'argent.	<b>Evitement</b>
<b>Martine</b>	J'trouve une solution pour pas rien avoir, comme là !	<b>Domination - compromis</b>
<b>Lara</b>	J'ai aussi essayé que tout le monde soit content, c'est pour ça que j'ai proposé de partager et que je voulais pas l'argent	<b>Intégration</b>
<b>Christèle</b>	Non j'en avais pas trop besoin alors je suis restée calme	<b>Evitement</b>

**Tiffany**

**Evitement**

Tiffany est une élève dont le style de gestion de conflit peut être décrit comme étant de l'évitement. En effet, cette dernière s'exprime peu, donne rarement son avis et propose peu de solutions.

Lorsqu'elle s'exprime, une grande part de ses énoncés sont de type fermés, plaçant une barrière entre elle et les autres. Elle abandonne rapidement ses propres intérêts, sans montrer pour autant un intérêt fort pour le groupe. En effet, ses propositions et ses questions sont peu nombreuses.

**Martine**

**Domination - compromis**

Cette élève prouve par son comportement qu'elle a envie de recevoir les dix francs et qu'elle est prête à se battre pour les obtenir. En effet, son style de communication est plutôt agressif et démonstratif. Ses propositions sont nombreuses et la désigne prioritairement comme gagnante. Elle s'oppose également fortement aux autres, en refusant de nombreuses propositions et en les manipulant. Les nombreuses questions qu'elle pose par exemple, sont principalement destinées à lui permettre de répondre mieux que les autres et donc de les éliminer. Elle exprime clairement ses besoins et cherche à trouver rapidement une solution au conflit. Toutes ces caractéristiques nous permettent d'affirmer que Martine montre un intérêt personnel fort et un intérêt pour le groupe limité. Néanmoins, lorsqu'elle se rend compte qu'elle ne pourra pas garder les dix francs sans partager, elle accepte de négocier. C'est pour cette raison que son style s'apparente à la domination, tout en acceptant une possibilité de compromis.



**Lara****Intégration**

Le style de Lara peut être décrit comme appartenant à « l'intégration », appelé aussi « collaboration » ou « coopération ». En effet, Lara ose s'imposer mais de manière non-violente, maintenant le dialogue ouvert. Ses propositions tiennent compte des besoins des autres, sans pour autant nier les siens. Elle fait preuve d'initiative et d'imagination lors des solutions et partage volontiers avec les autres. L'énergie utilisée pour résoudre le conflit démontre d'un bon équilibre entre intérêt personnel et intérêt pour le groupe, propre au style de l'intégration.

**Christèle****Evitement- complaisance**

Lors de cette situation, Christèle évite le conflit. En effet, elle affirme ne pas avoir besoin de l'argent. Elle s'exprime donc moins que les autres, propose moins de solutions et n'en refuse aucune. Ses propositions sont souvent de type « perdant-gagnant ». Son intérêt personnel est donc faible, tout en maintenant un intérêt pour le groupe moyen car elle s'implique peu. Elle cherche malgré tout à trouver une solution au conflit, en essayant de ne fâcher personne. Son attitude tend donc vers un style de complaisance.

(cf. Annexe VI A – Synthèse des différents styles de communication)

**4.2 Analyse de la gestion de conflits des garçons****4.2.1 Résumé de la situation des garçons**

Après avoir exprimé leur intérêt pour l'argent, les garçons tentent de justifier pourquoi chacun d'entre eux devrait le recevoir.

Un des élèves, Maël, propose alors de voter. Après avoir précisé qu'il n'est pas possible de voter pour soi-même, le gagnant du vote se révèle être Maël, grâce à deux voix pour lui. Michel et John conteste le vote et font échouer le résultat. Michel propose alors d'autres formes de votes qui n'aboutissent pas car les élèves ne votent plus pour les autres.

Maël rappelle régulièrement que ce billet lui appartient puisque c'est lui qui a gagné lors du premier vote.

Michel propose alors de jouer à « feuille-caillou-ciseau » (jeu de hasard). Après avoir joué un moment, Maël gagne à nouveau, ce que Michel conteste encore une fois, soutenu par John. Michel propose alors que personne ne reçoive le billet, proposition refusée par les autres. Luc se retire alors du conflit en laissant sa place.

Maël propose alors de partager l'argent de manière équitable, en prenant le billet et en donnant deux francs aux autres. Les garçons refusent cette solution car ils le soupçonnent de risquer de garder l'argent pour lui. Ils n'arrivent pas non plus à se mettre d'accord sur ce que chacun devrait recevoir comme argent s'ils se le partageaient.

Après un énième vote, Michel gagne car John lui donne sa voix. Mais Luc conteste le résultat, lui rappelant qu'il ne mérite pas plus l'argent que Maël, car il s'agit de la même situation qu'au début. Les élèves n'arrivent pas à se mettre d'accord sur un partage de l'argent de manière équitable, chaque élève donne à nouveau une raison pour recevoir l'argent.

Michel propose alors à Maël de se partager entre eux les dix francs, ce qui est refusé par John.

Après douze minutes, ne s'étant pas mis d'accord sur un nom, les élèves décident que personne ne recevra l'argent afin de ne pas créer d'histoire entre eux.

## 4.2.2 Analyse et interprétation des données

### 1. Nombre d'énoncés

Tableau 12 : Taux de participation des élèves

	Nombre d'intervention	Nombre d'énoncés	Moyenne des énoncés	Taux de participation
<b>Michel</b>	57	<b>68</b>	+ 4-5	moyenne
<b>Maël</b>	67	<b>80</b>	+ 16-17	élevé
<b>John</b>	46	<b>56</b>	- 7-8	moyenne
<b>Luc</b>	46	<b>51</b>	- 12-13	faible
<b>Total</b>	215	<b>254</b>	63-64	

D'après ces résultats, Maël est celui ayant le plus pris la parole. En effet, il émet 80 énoncés, ce qui est largement plus élevé que la moyenne (63-64). Sa présence est donc plus forte que celles des autres membres du groupe.

En contrepartie, Luc est celui émettant le moins d'énoncés (51). Comme il se retire du conflit, il est possible qu'il ait moins participé car il accordait moins d'importance au débat que les autres. Il s'implique de manière moins prononcée.

Il est intéressant de remarquer que même si le partage de la parole au sein du groupe n'est pas équilibré, il se stabilise dans les « alliances », formées par Michel et John (131 énoncés) et Maël et Luc (124 énoncés). (*Ces alliances seront analysées plus tard*)

### 2. Types d'énoncés

Grâce à l'analyse des caractéristiques des énoncés des garçons, il est possible d'interpréter leur manière de communiquer.

D'une manière générale, les énoncés des garçons sont répartis équitablement entre les énoncés fermés et ceux jugés ouverts (cf. Annexe IV C).

Néanmoins, les énoncés de Michel nous ont particulièrement interpellée car aucun d'entre eux n'a été classé dans la colonne « énoncés ouverts ». En effet, la quasi-totalité d'entre eux appartiennent à la catégorie des énoncés fermés, à l'exception de quelques énoncés neutres.

En observant avec plus d'attention ses propos, voici les différentes stratégies utilisées :

Il supplie régulièrement les autres dans le but d'obtenir les dix francs : « S'il vous plait, j'aimerais bien avoir » (3), « Pitié... » (203), etc.

Il impose son avis :

- en décrivant ce qu'« il faut » faire : « Faut lever la main ! » (59), « Il faut recommencer » (72) « Bon faut trouver quelque chose d'autre » (104)
- en utilisant des phrases déclaratives : On fait « Feuille caillou ciseau » ! (68) « Bon on fait un autre truc ! » (78)
- en utilisant l'impératif : « Donnez- le moi donnez-le moi donnez-le moi ! » (190)

Il exprime également fortement son refus : un grand nombre de phrases négatives sont utilisées durant la discussion : « Non, c'est moi » (15) « Oh non.... » (37) « Ben non » (40) « Non on a pas voté » (42) « Non » (44 – 46 – 48), etc.

Une partie des énoncés émis par Michel sont de l'ordre des jugements : « Mais non, mais ça c'est nul » (66) « Après ça vaut rien » (115)

Cet élève prend également beaucoup de temps à « arbitrer » le jeu, en inventant des règles, en comptant les points, en désignant les vainqueurs ou les perdants, etc : « Tous ceux qui lèvent pas la main c'est pour moi ! » (54) « Alors y a deux personnes qui sont pour moi vu qu'ils ont pas levé la main ! » (55) « Tous ceux soit qui lèvent ou qui lèvent pas, c'est pour personne » (57)

Cela a parfois pour effet d'embrouiller les autres car ses énoncés sont difficilement compréhensibles ou tournés de manière à ce qu'il gagne de toute façon : « Celui qui a le nom Michel D. gagne. Quel est ton nom ? » (147)

Il se montre également prêt à s'allier pour gagner :

- avec John durant toute la discussion : « Vous êtes pas de notre côté, alors c'est à nous deux » (99) John : « Et on sort Maël et on fait que entre nous deux (en désignant Michel et lui-même) » (96).
- avec Maël tout à la fin : « J'ai une idée ! Tu reçois le billet de 10.- et après tu me donneras 5.- » (205)

voire à tricher lorsqu'ils jouent à « feuille-caillou-ciseau » par exemple:

- en niant avoir voté : « Non on a pas voté » (42)
- en contestant les résultats ou en rajoutant des règles : « Il faut recommencer » (72) « Galaxie ! ça prend tout ! » (76)
- **Qui vote pour moi ?** (*en soulevant les bras de Luc et John*) (212)

Sa manière de communiquer relève d'une forme d'agressivité et démontre une volonté de gagner, quitte à ne pas tenir compte des autres. Son comportement verbal démontre l'utilisation de nombreuses stratégies dites « offensives » :

Les stratégies offensives « ont toutes un rapport avec la violence des contacts et s'ancrent dans la volonté de s'octroyer (ou de conserver) la position haute ». Lors de discussions, elles se manifestent généralement par la volonté d'avoir le dernier mot.

Différentes techniques peuvent alors être utilisées. L'une d'elles consiste à enchérir indéfiniment (et souvent sur un ton de plus en plus vigoureux) dans l'argumentation pour « clore le bec » de son partenaire. Parfois d'ailleurs, dans une forme un peu caricaturale, les mêmes arguments peuvent être répétés jusqu'à l'absurde : « Puisque je te dis que c'est faux »/ « Et moi je t'affirme que c'est vrai »/ « Mais non »/ « Mais si ! »... (Picard & Marc, 2005, p. 78)

Voici deux extraits tirés de la discussion entre garçons, illustrant clairement la situation décrite :

	39	Lu :	Ouais ben maintenant on a voté hein !
	40	Mi :	Ben non
02 : 00	41	Ma :	<b>Ben oui on a voté !</b>
	42	Mi :	Non on a pas voté
	43	Ma :	<b>Mais oui on a voté!</b>
	44	Mi :	<b>Non</b>
	45	Lu et Ma :	<b>Oui</b>
	46	Mi :	<b>Non</b>
	47	Lu et Ma :	<b>Oui</b>
	48	Mi et Jo :	<b>Non</b>
	173	Ma :	Mais c'est moi qui l'a ok ?
	174	Mi :	Non
	175	Ma :	<b>Oui</b>
	176	Mi :	<b>Non</b>
	177	Ma et Lu :	<b>Oui</b>

178 Mi et Jo : **Non**  
 179 Ma : Bon arrêtez  
 180 Mi : Non  
*(signes de découragement chez tous, affalés, bras croisés, tête qui se baissent)*

Or Picard et Marc (2005) rappellent que quand on se bat pour gagner, les partis sont tous deux engagés dans une épreuve de force, généralement inefficace et stérile. L'énergie mobilisée est utilisée « pour prendre en faute les principes de l'autre au lieu d'intégrer ce qu'il peut y avoir de meilleur dans les deux positions » (p. 78-79).

### 3. Pronoms utilisés

Les pronoms utilisés par les garçons montrent à qui ils s'adressent de préférence (à une personne en particulier ou à l'ensemble du groupe) ainsi que s'ils considèrent appartenir au groupe ou s'ils s'en distancient.

Tableau 13 : Analyse des pronoms utilisés par les élèves

	Je	Tu	Il/elle	On/nous	Vous	Interprétation
Michel	13	5	6	6	3	Intérêt perso.
Maël	15	12	3	7	6	Duel/alliance
John	12	12	4	10	1	Duel/alliance
Luc	8	5	1	6	6	
Total	48	34	14	29	16	

D'une manière générale, le « je » est le pronom qui a été le plus utilisé, suivi du « tu ». La plupart des dialogues se sont donc déroulés de manière duelle.

Concernant Michel, la majorité des pronoms utilisés sont le « je » ou le « moi ». Bien que l'utilisation du pronom « je » montre une prise de responsabilité de ses énoncés, il semble se préoccuper particulièrement de ce qu'il veut et de ce qu'il pense : « Moi aussi ! J'veais deux fois par jours des fois » (22).

Quant à Maël, il utilise prioritairement les pronoms « je » et « tu ». Il exprime souvent son avis ou ce qu'il aimerait : « Bon c'est moi qui l'a, c'est bon » ! (131) mais tient également compte des autres, en leur posant de nombreuses questions. « Toi par exemple, tu voudrais quoi ? » (193).

John et Luc utilisant un peu tous les pronoms indifféremment, cela ne nous permet pas de tirer de conclusions significatives.

### 4. Expression de ses besoins

Les membres du groupe expriment tous ce qu'ils aimeraient faire de l'argent : économiser pour la plupart. Certains expliquent avec plus de précisions ce qu'ils en feraient : John aimerait s'acheter un vélo (194), tandis que Luc voudrait un ballon de foot (198).

Michel indique plutôt l'intensité de son envie que ce qu'il aimerait faire de l'argent, en suppliant ou en insistant : « S'il vous plaît, j'aimerais bien avoir » (3), « Pitié... » (203) « Donnez- le moi donnez-le moi donnez-le moi ! » (190)

En effet, c'est seulement lors de la dernière minute de discussion qu'il explique qu'il garderait les dix francs pour économiser (196).

Quant à Maël et Luc, ils utilisent plutôt l'argumentation pour exprimer leurs besoins : (exemple : Maël « Ben parce que j'ai pas de billets de 10.- à la maison » (10) et Luc « Pour mettre dans ma tirelire » (24)).

Maël, proposant de donner l'argent à celui qui trouve la meilleure idée, va jusqu'à inventer des excuses pour les recevoir, en disant qu'il donnerait l'argent aux « enfants africains » (199).

John insiste aussi fréquemment « Ouais mais moi j'en ai vraiment besoin ! » (120) et reproche aux autres de ne pas avoir vraiment besoin de l'argent :

191 Jo : Je l'ai-je l'ai-je l'ai ! (En croisant les mains)  
Calme calme calme, (en tapotant l'épaule de Mi pendant qu'il se rassied)  
Bon si c'est pour aller acheter des cochonneries...

Comme Michel, John manifeste régulièrement et avec insistance sa volonté de recevoir l'argent. Il exprime ici une forme de culpabilisation, sous-entendant que les autres utiliseront l'argent de manière futile. Il semble penser que ses besoins sont plus importants que ceux des autres.

## 5. Expression de ses émotions

Aucun des élèves n'exprime verbalement d'énoncés à contenu émotionnel. En analysant les interactions des garçons, leur communication non-verbale nous a néanmoins interpellée car elle était très marquée. De nombreux indices nous permettent en effet d'observer que les garçons ont exprimé des émotions, mais de manière non-verbale :

190 Mi : Donnez- le moi donnez-le moi donnez-le moi ! (*en sautant sur place, les mains appuyées sur le bureau*)

Michel insiste durant toute la discussion de manière verbale pour avoir l'argent, mais exprime aussi son envie de recevoir l'argent de manière non-verbale. Il y exprime à sa façon l'énervement et la frustration de ne pas pouvoir prendre les dix francs. Cette stratégie est dite « offensive ». Or, poussée à l'extrême, cette dernière « peut alors déboucher sur des violences manifestes verbales, psychologiques ou physiques : intimidation, menaces, harcèlement, coups, etc » (Picard & Marc, 2005, p.79).

## 6. Expression de son opinion, de son avis

Hefez (2008) souligne un trait intéressant :

Dès l'acquisition du langage, la différenciation apparaît dans les mots et la manière de les utiliser [...] Les petites filles, entre elles, se racontent ce qui les rend tristes ou joyeuses, ce qui leur fait plaisir, ce qui leur déplaît, tandis que les garçons organisent leurs actions : «passe moi les cubes, viens jouer avec moi...»

Ce point illustre parfaitement les propos de Hefez : durant la gestion de conflits, les garçons ont peu argumenté sur les solutions proposées mais principalement sur la manière de faire :

100 Jo : Je sais ce qu'on va faire : vous discutez les deux (*en désignant Lu et Ma*) après on discute (*en montrant Mi et lui*) après  
06 : 00 101 Ma : On discute de qui on veut voter les deux (Lu et lui)

- 102 Jo : Non, de qui...non de qui... ben par exemple toi tu vote que ce soit toi qui ait le billet et pis lui que ce soit lui pis vous devez voter
- 102 Ma : Ok

D'une manière générale, les quatre garçons ont osé exprimer leurs opinions, en refusant ou en acceptant les solutions proposées, en proposant des solutions, en argumentant, etc.

Il est intéressant de noter que même si Luc se retire du conflit (« Ben c'est comme vous voulez, moi j'peux me sortir » (94)), il exprime malgré tout ce qu'il aimerait faire des dix francs (s'acheter un ballon de foot(198)), il propose certaines solutions et en refuse d'autres (« Ben ça revient comme au début, Maël aussi il avait gagné ! » (143)), etc. Il ne se met donc pas complètement en position de retrait.

## 7. Questions posées

Pendant le débat, les garçons posent de nombreuses questions aux autres membres du groupe (36 questions en tout). Pourtant la moitié des questions posées ne concernent ni les émotions ni leurs besoins, ni même leur opinion. Elles sont utilisées pour désigner un vainqueur d'une manière démocratique (vote) ou grâce au hasard (jeu « feuille – caillou – ciseau ») (*soulignées dans le tableau 14*).

Les autres questions concernent prioritairement ce qu'ils aimeraient faire des dix francs. Il s'agit également d'une manière de départager qui mériterait ou qui aurait le plus besoin de l'argent. Cette technique ne fonctionne pas car aucun des garçons n'a réellement besoin de l'argent mais tous en ont envie.

Michel est celui qui pose le moins de questions (6). Comme deux de ses questions nous sont adressées, elles ne sont pas prises en compte car elles ne sont pas un indicateur de l'intérêt porté au reste du groupe. A l'aide des quatre autres questions, il ne cherche pas à mieux comprendre les autres ou à trouver une solution pour résoudre au conflit : Michel essaye en fait d'éliminer les autres élèves pour pouvoir garder les dix francs.

John et Luc posent le plus de questions, onze chacun. Mais les phrases interrogatives de John servent généralement à répéter ce qui vient d'être dit (« Moi ? Moi pour économiser » (194)). Luc de son côté ne pose que quatre questions, autres que concernant les votes, ce qui ne démontre pas d'un réel intérêt pour les autres.

Aucune des questions ne concernent les émotions, tandis que la majorité traite des besoins des élèves. Le sujet des sentiments éprouvés a donc été passé sous silence, malgré l'apparente tension qui se dégageait dans certaines de leurs interactions.

Tableau 14 : Analyse des questions posées par les élèves

	Questions posées	Nb	Type
Michel	<u>(à Ma) Quel est ton nom ? (147)</u> <u>(à Jo) C'est quoi ton prénom ? (149)</u> <u>(à Ma) C'est quoi ton prénom ? (151)</u> (à A) Ou peut-être que c'était un piège !? (188) (à A) Que c'était exprès pour la vidéo ? (188) <u>Qui vote pour moi ? (212)</u>	4 (6)	
Maël	(à Jo) Bon, toi tu votes pour qui ? (29) Ah moins qu'on le partage ? (114) Ah moins qu'on donne aux enfants d'Afrique ? (127)	10	P P

	<u>Qui vote pour heu...John ? (40)</u> Bon qui c'est qui laisse à la maîtresse ? (157) <u>Mais c'est moi qui l'a ok ? (173)</u> Toi par exemple, tu voudrais quoi ? (193) (à Mi) Pis toi ? (195) (à Lu) Pis toi ? (197) <u>Bon, qui vote pour la maîtresse ? (211)</u>		P  B B B
<b>John</b>	(à Ma) T'as envie de l'avoir ? Pourquoi ? (9) Toi ? Parce que tu vas jamais à Casino (18) (à Lu) Pis toi alors tu veux pour quoi ? (23) (à Ma) Pis toi ? (25) <u>Moi ? Ben ... je vote heu... pour moi ! (30)</u> <u>Luc ? (35)</u> <u>Et si on est pas d'accord pour Maël ? (38)</u> Ben tu l'as pas encore ! Montre-le, il est ou ? (63) Mais pourquoi c'est toi qui dois toujours tout avoir ? (92) Moi ? Moi pour économiser pour m'acheter un nouveau vélo (à Lu) Bon est-ce que tu veux vraiment cet argent ? (213)	11	B - B B  I I - B
<b>Luc</b>	Ben et alors ? (19) <u>Alors qui c'est qui vote pour Maël ? (31)</u> <u>Pour John ? (32)</u> <u>Pour Michel ? (34)</u> Bon alors comment faire ? (49) <u>Qui c'est qui vote pour Maël ? (60)</u> <u>Qui c'est qui vote pour ... ben moi ? (60)</u> Ouuiii et puis après tu les garde j'pense ? (116) (à Jo) C'est pour t'acheter un vélo ? (125) <u>Qui vote pour moi ? (141)</u> <u>Et pis qui c'est qui vote pour Maël ? (141)</u>	11	I  M  I B

En analysant leurs questions, il semble donc que les garçons aient montré relativement peu d'intérêts pour les autres, dans le sens où malgré le nombre de questions posée, peu ont réellement permis de comprendre leurs besoins ou leurs sentiments.

## 8. Etapes de gestion de conflit

### 1. Définir le problème, le conflit, en termes de besoins.

Michel commence la discussion en suppliant les autres de recevoir l'argent « S'il vous plaît, j'aimerais bien avoir » (3). Les autres assurent alors qu'ils aimeraient également recevoir le billet de dix francs.

Afin de se départager, John demande aux autres pourquoi ils en ont envie. Chacun explique donc pourquoi (Maël : « Ben parce que j'ai pas de billets de 10.- à la maison » (10)) Comme nous l'avons expliqué avant, cette démarche n'aboutit par car aucun des enfants n'a réellement besoin de cet argent, mais tous en ont envie.

### 2. Enumérer des solutions possibles

En tout, vingt-deux solutions seront proposées par les quatre garçons.

Tableau 15 : Analyse des solutions proposées par les élèves

	Nbre	Solutions proposées	Type
<b>Michel</b>	6	Avoir l'argent (3) Désigner un vainqueur : - En votant de différente manière (54-57)	GP GP

		- En jouant à un jeu de hasard (68) Ne donner l'argent à personne (87) Laisser l'argent à la maîtresse (112) Séparer les dix francs entre John et lui car du même côté (99) Donner l'argent à ceux qui s'appellent Michel D. (147) Séparer les dix francs entre Maël et lui (206)	PP GP GP GP
<b>Maël</b>	7	Avoir l'argent (6) Désigner un vainqueur en votant (29 - 65 - 133) Prendre le billet et partager équitablement (114) Donner aux enfants d'Afrique (127) Donner à la maitresse (146) Éliminer ceux qui veulent donner à la maitresse (157) Choisir en fonction de ce qu'on veut en faire (193)	GP GP GG PP PP GP GP
<b>John</b>	5	Avoir l'argent (7 - 191) Donner en fonction de ce qu'ils veulent faire de l'argent (9, 23) Se séparer les dix francs entre Michel et lui (96) Voter par sous-groupe (100) Se séparer l'argent équitablement (164)	GP GP GP GP GG
<b>Luc</b>	4	Avoir l'argent (11) Couper le billet en quatre (89) Laisser les trois autres se séparer l'argent (94) Donner à quelqu'un (163)	GP GG PG PP
<b>Total</b>	22		PP : 4 PG : 1 <b>GP : 14</b> GG : 3

Voici un résumé des propositions effectuées pendant la discussion par les garçons :

- Ne donner l'argent à personne (PP)
- Donner l'argent à quelqu'un d'autre (PP)
  - Maitresse
  - Enfants d'Afrique, Emmaüs
- Donner les dix francs à une des quatre personnes (GP)
  - A celui qui obtient le plus de vote
  - A celui qui gagne à feuille-caillou-ciseau
  - A celui qui en a le plus besoin
- Partager les dix francs inéquitablement (GP)
  - Entre ceux qui veulent l'argent
  - Entre ceux qui en ont besoin
  - *Ne pas donner à Luc qui n'en veut pas* entre deux personnes
    - entre Michel et John car du même côté
    - en éliminant Maël
    - entre Michel et Maël par entente
- Partager équitablement l'argent entre les quatre (GG)

Il est intéressant de remarquer que quatre solutions sont de type perdant-perdant, contre trois de style « gagnant – gagnant ». La majorité des propositions appartenant au style



« perdant – gagnant », les garçons semblent avoir peu imaginé de solutions visant la satisfaction de tous les membres du groupe, cherchant plutôt à gagner le conflit.

Michel et Maël sont ceux qui proposent le plus de solutions (6-7). Cela peut être interprété comme un intérêt élevé pour le groupe. Mais comme la majorité de leurs propositions sont de type gagnant-perdant (5/6 pour Michel, 4/7 pour Maël), leur intérêt personnel est clairement plus fort que celui porté au reste du groupe. Maël est néanmoins le premier à proposer sérieusement une solution de type GG (prendre le billet et rendre deux francs à chacun).

En effet, Luc propose avant de « déchirer le billet », ce qui correspond à une idée de partage mais qui reste sur un ton humoristique.

Ce dernier propose moins de solutions que les autres (4) ce qui peut être expliqué par un intérêt pour les dix francs moins marqué que les autres. Cela expliquerait également son attitude de retrait dans le conflit.

### 3. Evaluer ces solutions

Afin de mieux comprendre comment et pourquoi les décisions ont été prises, nous avons repris chaque proposition émise par les élèves. Nous en avons gardé le nombre de solutions refusées, qui démontrent à quelle point les élèves ont osé ou non s'affirmer.

Tableau 16 : Nombre de solutions refusées par les élèves

	Nombre solutions refusées	Interprétation
<b>Michel</b>	8	élevé
<b>Maël</b>	3	faible
<b>John</b>	8	élevé
<b>Luc</b>	3	faible

D'après cette analyse, deux éléments nous ont semblé particulièrement révélateurs :

- Le nombre de solutions refusées : Michel et John sont les deux garçons ayant refusés le plus de solutions (8). Pour Michel, ce résultat s'explique par sa volonté de gagner et son envie de recevoir l'argent. S'exprimant beaucoup et proposant de nombreuses solutions, ses nombreux refus s'expliquent et se retrouvent confirmés par la quantité de phrases négatives utilisées dans son discours.

Quant à John, ses refus sont moins remarqués car il le fait de manière plus douce (sous forme de questions par exemple), expliquant pourquoi ou renchérissant les propos de Michel.

36	Jo :	Bon ben c'est Maël (Ma acquiesce de la tête) (3sec)
37	Mi :	Oh non....
38	Jo :	Et si on est pas d'accord pour Maël ?
39	Lu :	Ouais ben maintenant on a voté hein !
40	Mi :	Ben non
02 : 00 41	Ma :	<b>Ben oui on a voté !</b>
42	Mi :	Non on a pas voté
43	Ma :	<b>Mais oui on a voté!</b>
44	Mi :	<b>Non</b>
45	Lu et Ma :	<b>Oui</b>
46	Mi :	<b>Non</b>
47	Lu et Ma :	<b>Oui</b>
48	Mi et Jo :	<b>Non</b>

En s'alliant, John et Michel essaye d'avoir plus de poids, afin de contrer Luc et Maël.

D'ailleurs, la seule proposition refusée par John sans être accompagné de Michel est celle où Michel propose de se partager l'argent avec Maël.

- Un deuxième comportement marquant est celui de Luc : ce dernier affirme à un moment donné qu'il peut se retirer du jeu : « Ben c'est comme vous voulez, moi j'peux me sortir (94) » A partir de là, remercié par Maël, il pourrait rester distant et ne plus participer au conflit. Or, après s'être retiré, il refuse encore deux solutions (sur trois solutions refusées au total) :

Lorsque Maël propose de prendre l'argent et de leur redonner 2.-, il remarque de manière ironique : « Ouiiii et puis après tu les garde j'pense ? » (116) « Ouais tu vas mettre dans ta tirelire dès que t'arrives à la maison » (291). Pourtant, ce dernier venait de voter pour Maël auparavant :

105	Lu :	Non, nous on a <u>trouvé</u>
106	Ma :	<u>Nous on a</u> trouvé
107	Mi :	C'est qui alors ?
108	Lu :	Maël !

Il refuse également que ce soit Michel qui garde l'argent, malgré un vote l'ayant désigné vainqueur, prétextant que cette situation est la même qu'au tout début lorsque Maël avait gagné.

En analysant ces deux refus, il semble que Luc cherche à rester « équitable ». En effet, bien qu'il soutienne Maël a de nombreuses reprises, il n'accepte pas l'idée d'être berné par ce dernier. Il refuse également que Michel prenne l'argent car ce ne serait pas juste pour Maël.

#### 4. Choisir la ou les solutions mutuellement satisfaisantes

N'ayant pas réussi à trouver de solutions qui plaisent à tous, ils préféreront ne donner l'argent à personne. Cette solution appartient au type « perdant-perdant » puisqu'aucun membre du groupe ne repart avec de l'argent en poche.

#### 5. Appliquer la solution

Durant la discussion, plusieurs solutions proposées n'aboutiront pas car un ou deux des garçons refusent d'appliquer ce qui avait été décidé au préalable. Néanmoins les règles n'ont pas toujours été posées de manière claire au départ.

John et Michel s'allient pour refuser le premier vote désignant Maël vainqueur. Plus tard, Michel refusera une nouvelle fois de donner les dix francs à Maël, même si ce dernier vient d'atteindre les cinq points fixés au jeu de hasard. Michel est donc guidé par son envie de gagner les dix francs.

#### 6. Evaluer les résultats obtenus par la solution choisie.

Lors de l'entretien, les garçons se diront néanmoins satisfaits de la solution. En effet, comme personne n'a reçu d'argent, la solution a le mérite d'être équitable. Elle ne favorise aucun élève en particulier et ne frustre donc personne. En plus, ils ne perdent rien dans le sens où ils n'ont pas plus d'argent ni avant ni après. Au pire ils ne gagnent rien, ce qui est plus facile à accepter. Comme tous l'ont relevé lors de l'entretien, cela évite de faire des histoires entre eux.

Pourtant Luc exprimera un regret, expliquant qu'il aurait quand même préféré faire « comme les filles » (ces dernières étant allées s'acheter des pâtisseries à la boulangerie).

## 9. Métacognition

Durant la discussion, plusieurs élèves se sont exprimés au sujet du conflit. Le premier à le faire est Luc, s'interrogeant sur la manière de choisir qui recevra l'argent (« Bon alors comment faire ? » (49). En effet, le vote vient de désigner Maël vainqueur, mais ce dernier est refusé par Michel et John. John lui répond « Ben je sais pas, à part dire « oui » « non » « oui » c'est ce qu'on vient de faire » (50).

Michel s'exprime régulièrement sur le conflit, ou plutôt sur la manière de le régler. En effet, il propose par exemple que la maîtresse garde le billet « Comme ça ça fait pas d'histoire » (112). Plus tard, il s'exclamera « Ah c'est nul, alors on doit faire quelque chose d'autre » (145). Ces propos sont donc basés sur ce qu'il faut faire plutôt que sur la résolution de conflit.

D'une manière générale, les garçons s'expriment plus sur la manière de trouver qui recevra l'argent plutôt que sur les différentes solutions envisageables pour gérer le conflit.

## 10. Couper la parole

Tableau 17 : Nombre de fois où les élèves se coupent la parole

	Couper parole	Tendance
<b>Michel</b>	7x	élevé
<b>Maël</b>	6x	élevé - moyen
<b>John</b>	5x	moyen
<b>Luc</b>	0x	nul

Luc ne coupe la parole à personne. Il s'agit également de l'élève qui prend le moins la parole durant la discussion, ce qui nous permet d'affirmer qu'il reste plus en retrait que les autres, cherchant moins à imposer son avis.

A l'opposé, Michel est celui interagissant le plus avec les autres, et coupant le plus de fois la parole (7 fois). Mais John et Maël le suivent de près avec 5 et 6 fois. Cela démontre d'une forte affirmation des trois élèves, voulant chacun prendre la parole, quitte à l'enlever aux autres.

## 11. Style de gestion de conflit

Tableau 18 : Analyse des réponses des élèves (Entretien Q3)

### Q3 Comment est-ce que tu réagis en général face à un conflit ?

	Indicateurs	Interprétation
<b>Michel</b>	Je m'énerve facilement pour avoir ce que je veux	<b>Domination</b>
<b>Maël</b>	Ben j'essaye de pas fâcher les autres mais de pouvoir avoir ce que je veux	<b>Domination - compromis</b>
<b>John</b>	J'ai pas trop de conflits parce que j'aime pas ça mais mi il s'énerve super vite. Si ça me regarde pas je m'en mêle pas ben j'essaye aussi d'éviter mais des fois j'ai pas le choix.	<b>Evitement</b>
<b>Luc</b>	J'suis plutôt cool alors je m'énerve pas facilement, j'gaspille pas mon énergie pour rien.	<b>Evitement - complaisance</b>

Deux des garçons, Michel et Maël, semblent décrire une attitude de domination. En effet, chercher à obtenir ce que l'on veut dans un conflit implique une moins grande attention aux besoins des autres. Néanmoins, Maël ajoute essayer « de ne pas fâcher les autres ». Il accepte donc sûrement plus facilement de négocier.

Le style décrit par John et Luc se rapproche plutôt de l'évitement du conflit : ne pas entrer en conflit, ne pas aimer ça, ne pas s'en mêler, ne pas s'énerver, etc.

Luc ajoute « ne pas gaspiller son énergie pour rien ». En lien avec les indicateurs des différents styles de gestion de conflit, cela peut faire penser à de la complaisance.

Tableau 19 : Analyse des réponses des élèves (Entretien Q4)

**Q4 Comment est-ce que tu as réagis dans cette situation ?**

	Indicateurs	Interprétation
<b>Michel</b>	J'voulais vraiment l'argent alors j'aurais fait n'importe quoi	<b>Domination</b>
<b>Maël</b>	J'étais un petit peu énervé parce que c'est moi qui avait gagné cet argent. Alors après j'ai proposé de partager mais ils ont pas voulu.	<b>Domination - compromis</b>
<b>John</b>	Ben Maël il gagne toujours alors je trouvais pas ça juste. En plus j'économise pour m'acheter un vélo alors ça aurait été utile.	<b>Domination - évitement</b>
<b>Luc</b>	Moi ça m'étais un peu égal, mais j'aurais bien aimé faire comme les filles (cf. s'acheter qqch en commun avec les dix francs). Mais Maël il aurait pas partagé s'il avait reçu.	<b>Evitement - intégration</b>

En nous basant sur l'analyse et l'interprétation qui en découle, toutes ses informations nous ont permis de catégoriser le style de gestion de conflit des garçons. Un tableau individuel reprend les points principaux, afin de résumer les éléments sur lesquels nous nous sommes basés. (cf. Annexe V B)

**Michel**

**Domination**

**Maël**

**- compromis**

D'après les résultats de l'analyse, Michel et Maël utilisent clairement un style de communication basée sur la domination. En effet, les indicateurs suivants nous permettent d'affirmer que leur intérêt personnel dans la gestion du conflit était élevé, tandis que leur intérêt pour le groupe était relativement faible :

- Dans leur manière de s'exprimer, les deux élèves se montrent agressifs et sûrs d'eux. En effet, ils imposent leurs avis, coupent la parole aux autres, s'opposent aux propositions des autres élèves, émettent des énoncés majoritairement fermés, etc.
- En observant ce qu'ils expriment, l'impression de domination est encore accentuée : les solutions proposées sont celles pour lesquels ils ressortent vainqueurs et les autres sont perdants, ils expriment peu leurs émotions et leurs besoins, etc.
- Les stratégies qu'ils utilisent sont offensives, cherchant principalement à clore le bec à l'autre, à intimider, à s'allier, etc.

Michel montre moins d'intérêt que Maël pour les autres, pose moins de questions, et ne tient pas compte de leurs besoins.

Maël quant à lui propose au moins une solution de type gagnant-gagnant et pose plus de questions. Néanmoins, son attitude générale face au conflit reste de type « domination », bien qu'il semble ouvert à une possibilité de négocier.

**John****Domination – évitement**

John est un élève qui se montre un peu plus discret que les deux premiers. Bien qu'il reste un peu dans l'ombre de Michel, en s'alliant avec lui, il essaye aussi de gagner le conflit : il propose une majorité de solutions qui le désignent gagnant et les autres perdants, ce qui montre un intérêt personnel plus fort que celui porté au groupe.

D'une manière générale, lorsque John s'exprime, son style est lié à la domination, mais ce dernier se retire également, son taux de participation et d'implication au conflit étant relativement faible. Il oscille donc entre deux styles, qui bien qu'opposés, sont également complémentaires.

**Luc****Evitement**

Cet élève évite principalement le conflit. Rapidement, il abandonne son envie de recevoir les dix francs. Il s'implique donc peu, s'exprimant moins, proposant peu de solutions et en refusant peu de propositions. Il reste un peu en retrait sans pour autant s'effacer complètement, veillant à maintenir une certaine équité entre les participants. Les propositions exprimées durant la discussion prouvent un intérêt relativement faible, tant personnel que pour le groupe.

**4.3 Comparaisons entre filles et garçons :**

Après avoir analysé séparément les filles et les garçons, nous allons comparer les résultats obtenus et les interprétations effectuées, afin de répondre aux questions de recherches posées. La question principale était la suivante : « *Comment les garçons et les filles gèrent-ils une situation conflictuelle ?* ». Les deux sous-questions sont abordées dans les points suivants :

**4.3.1 Quelle approche du conflit envisagent-ils ?**

Grâce à notre analyse, nous avons pu faire ressortir certaines caractéristiques dans la manière de gérer un conflit par les filles ou par les garçons.

**L'importance de l'équité**

Un point essentiel à relever, c'est que le groupe des filles comme celui des garçons ont opté pour une solution qui ne lèse aucun membre. En effet, dans les deux cas, la solution choisie est équitable, dans le sens où chaque individu est reparti avec la même somme d'argent. Comme les garçons l'ont remarqué, cette solution est satisfaisante car cela ne crée pas d'histoires entre eux, même si aucun d'entre eux n'a gagné quelque chose.

Picard et Marc (2005) expliquaient qu'en effet, l'injustice était rarement acceptée, provoquant des sentiments de colère ou de culpabilité.

Pour neutraliser les effets de l'injustice, l'équité est généralement érigée comme une valeur centrale et sa recherche affichée comme un souci fondamental dans les groupes institués [...] (Picard & Marc, 2005, p. 86 – 87)

**Les filles : Approche gagnant-gagnant**

Les filles ont quant à elles opté pour une solution dans laquelle chacune ressort « gagnante » du conflit. En achetant quelque chose en commun, elles ont permis aux liens du groupe de se renforcer, ce qui est une issue plus élaborée qu'un simple partage de l'argent.

Pourtant, les envies des garçons comme des filles au départ semblaient diamétralement opposées, donc inconciliables (tous voulaient recevoir le billet de dix francs). Lorsque

Martine et Lara cherchaient à prendre l'argent pour elles, l'approche du conflit était de type « gagnant-perdant ». Néanmoins, cette technique ne fonctionnant pas (ne satisfaisant pas tous les membres), le dialogue entre les filles leur a permis de trouver un compromis. Les solutions proposées étaient nombreuses et majoritairement de type gagnant-gagnant. Elles ont donc prioritairement cherché une solution qui puisse répondre aux attentes de chacune.

### **Les garçons : Approche gagnant-perdant**

Contrairement aux filles, les garçons ont eu tendance à traiter la situation comme un jeu, dans lequel il fallait désigner un vainqueur. Pour ce faire, deux techniques principales ont été utilisées : la technique démocratique (élire un vainqueur en utilisant le vote) ou laisser le hasard décider (jeu de feuille-caillou-ciseau). Cette manière de procéder ne contentait que le gagnant, ce qui n'a pas permis de trouver une solution satisfaisante.

C'est cette optique de « gagnant-perdant » qui semble avoir dirigé la discussion des garçons tout au long du conflit. Les stratégies mises en place durant la situation découlent donc de cet état d'esprit : les garçons ont principalement arbitré et placé des règles afin de définir qui d'entre eux gagnerait.

Picard et Marc (2005) définissent une relation comme « sociale » dès que trois personnes sont en présence. Or, lorsque trois individus interagissent, la situation tend à être instable, souvent divisée en coalitions à « deux contre un ». Par extension à toutes relations sociales, le but se transforme souvent en une lutte de pouvoir, où les individus cherchent à conquérir, à maintenir la position haute, à éliminer les autres, etc. « Dans cette optique, les relations interpersonnelles se construisent essentiellement sur un fond de lutte et de rivalité et le conflit devient un mode relationnel à la fois inévitable et structurant ». (p.90)

Ne pouvant désigner un vainqueur, l'issue du conflit s'est révélée être de type « perdant-perdant ». En effet, aucun des garçons n'a reçu d'argent car ils n'ont pas réussi à trouver de compromis.

### **4.3.2 Quel style de communication et de gestion de conflit adoptent-ils ?**

D'après notre analyse, les différences individuelles dans la manière de communiquer sont très marquées. Il est donc difficile d'effectuer une comparaison selon les genres.

#### **Les garçons : Tendance à la domination**

Néanmoins, les garçons semblent se décrire de manière générale comme étant plus compétitifs. En effet, en reprenant la description de leurs attitudes face à un conflit de manière habituelle, deux des quatre garçons utilisent un style de domination. C'est également ce style de gestion qui a été le plus utilisé lors de la gestion de la situation conflictuelle présentée, puisque trois garçons sur quatre l'ont adoptée.

#### **Les filles : Tendance à la négociation**

Les filles paraissaient plus ouvertes à la discussion et au partage, bien que certaines d'entre elles adoptent prioritairement un style de domination. Deux filles sur les quatre décrivent également un style de domination dans leur manière de gérer un conflit habituellement. Néanmoins, lors de la situation conflictuelle, les styles de communication se sont révélés plus variés, passant de la domination à l'évitement par le compromis et l'intégration.

Deux théories permettent d'expliquer ces résultats :

Une première théorie estime que les différences entre les sexes dans leur manière de communiquer, particulièrement dans la communication des émotions, reflèterait

probablement « l'adaptation aux rôles que les hommes et les femmes ont toujours eu tendance à remplir dans le passé ».

Les femmes sont généralement plus à l'aise avec les émotions telles que l'amour, le bonheur, la chaleur, la honte, la culpabilité et la sympathie, ensemble de sentiments qui favorisent les attachement et l'attention aux besoins d'autrui. Les hommes pour leur part, sont socialisés dans le sens de la compétition et du combat : ainsi, ils évitent les émotions « douces » qui trahiraient leurs faiblesses face à leurs adversaires ou ennemis et qui tendraient à saper leurs éventuels efforts pour manifester leur domination (Brody et Hall, 1993, cités par Westen, 2000, p. 583) .

Mais la sociologie n'explique pas tout. Il est important de rappeler que lors de notre expérimentation, nous n'avions pas affaire à une somme d'individualités, mais bien à un groupe. Or, les groupes obéissent « à des mécanismes particuliers et où les relations interpersonnelles sont surdéterminées par le contexte ». (Picard & Marc, 2005, p.85)

Parmi ces effets majeurs, certains jouent un rôle déterminant dans la genèse, le déroulement ou la résolution des conflits : le besoin de justice et d'équité qui sous-tend des processus de comparaison et facilitent l'instauration d'un climat de vigilance, voire de jalousie ; le conformisme qui conduit à l'idéalisation des leaders et au rejet de la déviance ; et les phénomènes d'alliances et de coalitions qui favorisent les clivages et la formation de clans antagonistes. (Picard & Marc, 2005, p.86)

Toutes ces influences permettent de poser un regard différent sur les résultats observés par notre analyse.

## **5. CONCLUSION DE RECHERCHE**

Afin de clore ce travail de recherche, il nous semble important de souligner que des différences ont effectivement été observées dans la gestion de conflits en fonction du genre.

Les garçons ont visiblement adopté un style de communication plus compétitif que les filles, dans l'optique de gagner le conflit. Les stratégies utilisées pour gérer le conflit étaient principalement de type « offensives ». N'arrivant pas désigner un vainqueur, ils ont préféré que personne ne reçoive l'argent, afin de ne pas créer d'histoires entre eux. Entre eux, leurs styles de communication étaient plutôt fermés, ne permettant pas d'ouvrir le dialogue et de créer un espace propice aux négociations.

De leur côté les filles ont géré la situation conflictuelle de manière plus constructive. La négociation effectuée leur a permis de ressortir toutes gagnantes, ce qui est une issue positive du conflit.

Bien que certaines d'entre elles aient aussi utilisé une communication « fermée », les filles ont fini par accepter un compromis au conflit lorsqu'elles se sont aperçues qu'elles ne trouveraient pas d'autres solutions pour le résoudre.

Néanmoins, une remarque nous semble indispensable à ce moment du travail, afin de nuancer les résultats obtenus :

Les différences relevées ne sont pas explicables uniquement par rapport au genre. Il existe en effet de grandes différences individuelles dans la manière de s'exprimer et de gérer un conflit, visibles autant dans le groupe des garçons que chez les filles.

L'effet de groupe est également un facteur important, influençant la manière d'agir individuelle et personnelle de chaque élève. Nous avons remarqué par exemple que chez les garçons particulièrement, deux groupes s'étaient formés. Les affinités peuvent donc influencer les manières d'agir et de réagir.

## **6. DISCUSSION CRITIQUE**

Afin de débattre de la validité de notre travail de recherche, nous nous focaliserons sur trois points discutables :

### **6.1 Est-ce que les résultats obtenus sont scientifiques ?**

Après avoir analysé et interprété les différents styles de communication et de gestion des conflits des élèves, les résultats obtenus sont les plus objectifs possibles. Néanmoins, il est important de rappeler que l'expérimentation, dans notre cas, la phase d'observation, comporte le risque de ne sélectionner que ce que l'on veut voir. Les concepts théoriques ainsi que les indicateurs fixés nous permettent de rester le plus objectif possible, mais une part de subjectivité intervient inévitablement dans le choix de ce qui sera observé, ainsi que dans son interprétation. Ayant passé beaucoup de temps à observer et décortiquer la façon dont les élèves ont géré cette situation conflictuelle, notre interprétation fait également intervenir une part de notre sensibilité affective.

Le thème de l'intelligence émotionnelle étant vaste et complexe, le sujet lui-même entraîne une part de subjectivité : par exemple, sachant qu'ils étaient filmés, les émotions éprouvées par les enfants pouvaient par exemple être cachées, étouffées ou modifiées.

Le choix de n'observer que les émotions verbalement énoncées limite également l'analyse. Pour une question de temps et de place, il n'était malheureusement pas possible de détailler l'expression non-verbale ou paraverbale des enfants.

Ensuite, le cadre conceptuel définit des notions clés, qui bien que nécessaires, ne sont pas toujours aussi clairement détachées les unes des autres. Par exemple, le style de communication adopté par un enfant peut varier durant la discussion, évoluer ou ne pas correspondre parfaitement aux critères posés. C'est pour cette raison que certains élèves sont définis par deux styles de gestion de conflit, le premier étant le plus influent.

Enfin, comme nous l'avons relevé précédemment, les résultats obtenus ne sont pas généralisables. Ils ne sont significatifs que dans cette situation, avec ces intervenants. Toute modification, même minime, d'autres facteurs entraîneraient des changements dans la manière de gérer et de résoudre le conflit chez chacun des élèves.

### **6.2 Est-ce qu'il est éthique d'utiliser de l'argent pour créer artificiellement un conflit entre élèves ?**

Lors de la mise en place du dispositif de récolte des données, nous avons passé beaucoup de temps à réfléchir à la situation conflictuelle que nous proposerions aux élèves. Il était important que cette dernière comporte un potentiel conflictuel, afin de créer des interactions entre les élèves et de mettre en lumière la résolution de conflits. Néanmoins, nous tenions à limiter les risques de dérapages (tels que l'utilisation de la violence, etc). Il était indispensable que le conflit créé ne porte pas de conséquences trop importantes plus tard sur les élèves et donc qu'il n'engage pas de processus trop émotionnels.

Afin de tenir compte de ces deux paramètres, notre choix s'est porté sur un objet qui serait convoité par tous les élèves, mais qui n'aurait malgré tout pas trop de valeur. L'argent nous a semblé être le plus adapté : si nous avons choisi par exemple une bande dessinée, ce choix effectué aurait influencé plus fortement l'intérêt des élèves (certains



auraient été très intéressés, tandis que d'autres pas du tout). L'argent permet aux élèves d'imaginer ce qu'ils aimeraient d'une valeur de dix francs.

En plus, les enfants de quatrième année reçoivent pour la plupart de l'argent de poche de leurs parents. Il nous semblait donc que dix francs engageaient peu de risques puisque les enfants sont déjà habitués à recevoir et gérer de petites sommes d'argent.

Néanmoins, nous sommes consciente que le rapport des élèves à l'argent n'est pas le même pour tous, car certains d'entre eux reçoivent de l'argent tandis que d'autres pas, l'intérêt porté à l'argent varie naturellement d'un élève à l'autre.

### **6.3 Est-ce que nous posons un jugement sur l'attitude des garçons et des filles ?**

Dans ce travail, le style de domination, utilisé par les garçons, est souvent mis en opposition au style de coopération, choisi par les filles. Néanmoins, nous ne jugeons pas ces styles. En effet, être compétitif comporte également des avantages, entraînant une volonté de gagner, d'être meilleur, d'aller le plus loin possible. Cette motivation et cette énergie pousse les individus à se dépasser pour atteindre leurs objectifs.

Dans une société de plus en plus individualiste, la volonté de gagner est non seulement admise, mais souvent indispensable pour trouver sa place et ne pas se laisser écraser par les autres.

## **7. PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES**

Pour notre avenir en tant que future enseignante, ce travail est une excellente base car il permet de poser les concepts clés d'une gestion constructive des conflits. Une communication non-violente au sein d'une classe favorise une atmosphère de confiance et de bien-être, propice aux apprentissages. C'est donc dans cette optique que notre travail a été réalisé.

L'enseignant se devant d'être « un modèle » dans sa classe, il est important que lui-même soit conscient de sa manière de gérer ses conflits, ainsi que de celles des élèves. Sa façon de communiquer influence également grandement l'attitude des enfants entre eux, selon qu'il les pousse à se comparer et donc à se juger, ou au contraire à donner le meilleur de chacun d'entre eux, en acceptant leurs forces et leurs faiblesses.

C'est bien la diversité d'une classe qui devrait être comprise comme une richesse et non comme un frein à l'apprentissage et à la vie en communauté.

A partir de ce travail, plusieurs pistes sont possibles :

- Un élément intéressant serait de chercher à comprendre pourquoi les garçons adoptent un style plus compétitif, tandis que les filles visent plutôt un style coopératif. Les quelques pistes énoncées dans ce mémoire se basent sur des éléments sociologiques, qui pourraient être une approche nouvelle pour aborder le même sujet.
- Nous aurions également aimé approfondir le thème des émotions. Sachant qu'une gestion constructive des conflits implique une bonne connaissance et une excellente maîtrise de ses émotions, il serait intéressant d'analyser les connaissances que les garçons et les filles ont de leurs propres émotions ainsi que celles des autres. Par exemple, l'entretien individuel qui suit la situation conflictuelle peut tout à fait permettre de répondre à des questions telles que : « Qu'as-tu ressenti durant la discussion ? », « Que penses-tu que les autres ont ressenti ? », etc.

- La variable du « genre » pourrait être remplacée par une autre variable, telle que l'âge. Il serait alors également possible d'analyser la gestion de la situation conflictuelle en comparant de jeunes enfants avec d'autres plus âgés par exemple.

Pour conclure, notre mémoire nous a permis de nous plonger dans ce sujet passionnant qu'est l'intelligence émotionnelle et la gestion des conflits. L'IE étant une notion relativement récente, elle demande à être approfondie afin d'être mieux comprise.

## **Remerciements**

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont soutenue dans l'élaboration et la réalisation de notre travail de recherche.

Tout d'abord, nous adressons nos remerciements à Mme Renée Sandmeier, notre directrice de mémoire, qui nous a accompagnée et conseillée durant toute l'élaboration de notre mémoire.

Ensuite, nous remercions également Mme Evelyne Pittet, enseignante à l'école primaire, qui nous a aidée en partageant son savoir et son expérience sur le sujet.

Nos remerciements s'adressent aussi aux élèves ayant accepté de participer et sans qui ce mémoire n'aurait pas pu exister.

Pour terminer, un immense merci aux personnes de notre entourage, qui nous ont encouragée, soutenue et aidée grâce à leurs conseils judicieux et leurs relectures du travail.

## **8. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :**

- Aebischer, V. (2004, décembre). *Gestion des conflits et modèles de négociation*. Département de Psychologie. Université Paris X Nanterre. [Archive en ligne]. Accès : [www.cahiers-ed.org/ftp/cahiers1/C1\\_aebischer.pdf](http://www.cahiers-ed.org/ftp/cahiers1/C1_aebischer.pdf) [18.11.08]
- André, C. (2006, mars). *Imparfais, libres et heureux*. Pratiques de l'estime de soi. Paris : Odile Jacob.
- Bayada, B., Bisot, A.-C., Boubault, G. & Gagnaire, G. (Ed.). (1999). *Conflit, mettre hors-jeu la violence*. (2<sup>e</sup> éd.). Lyon : Chronique sociale.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Bonnet-Burgener, C., Brouze, C. & Chardonens, E. (2007). *Prévenir la violence des jeunes. L'alphabétisation émotionnelle : des outils concrets pour mieux communiquer*. Favre : Lausanne.
- Boulanger, C. & Lançon, C. (2006, août). L'empathie : réflexions sur un concept. *Annales Médico-psychologiques*. Revue psychiatrique, Volume 164, Pages 497-505.
- Channouf, A. & Rouan, G. (2002). *Emotions et cognitions*. Bruxelles : De Boeck.
- Donzé Cottier, M. (2003). *L'intelligence émotionnelle et le climat scolaire*. [Page Web]. Accès : <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/d%E9cembre/donz%E9.htm> [28.07.08]
- Education sociale et promotion de la santé. (2005, août). *Gestion des conflits*. Canton du Valais. [Archive en ligne]. Accès : [www.vs.ch/Press/DS\\_13/COPT-2005-09-19-8199/fr/1.7.Gestion-des-conflits.doc](http://www.vs.ch/Press/DS_13/COPT-2005-09-19-8199/fr/1.7.Gestion-des-conflits.doc) [19.06.08]
- Eisner, M., Ribeaud, D. & Bittel, S. (2006, mai). *Prévention de la violence chez les jeunes*. Bern : Commission fédérale des étrangers (CFE). [Archive en ligne]. Accès : [http://www.ekm.admin.ch/fr/documentation/doku/mat\\_jugendgewalt\\_f.pdf](http://www.ekm.admin.ch/fr/documentation/doku/mat_jugendgewalt_f.pdf) [20.12.08]
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.
- Gerber, J. (2000). *Pour une éducation à la non-violence*. Activités pour éduquer les 8/12 ans à la paix et à la transformation des conflits. Bruxelles : Chronique sociale.
- Gendron, B. (2007, février). *Capital émotionnel et genre : ce capital qui fait aussi la différence entre les filles et les garçons à l'école et au travail*. Cahiers de la Maison des Sciences Economiques, série rouge, n°76, Paris : Université Panthéon-Sorbonne. [Archive en ligne]. Accès : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/12/96/65/PDF/R06076.pdf> [02.05.08]
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Laffont.
- Gordon, T. (2005). *Enseignants efficaces. Enseigner et être soi-même*. Québec : l'Homme.

- Gordon, T. (1976). « *Parents efficaces* » : *La méthode Gordon expérimentée et vécue*. Paris : Belfond.
- Hauvette, D. & Vanbremeersch, C. (2007). *Mieux vivre avec ses émotions et celles des autres*. Paris : Eyrolles.
- Hefez, S. (2008). *Compétences de filles ? Compétences de garçons ?* [Page Web]. Accès : <http://ouvrelesyeux.wordpress.com/2008/04/27/competences-de-filles-competences-de-garcons-par-serge-hefez/> [05.05.08]
- Heughebaert, S. & Maricq, M. (2006). *Construire la non-violence. Les besoins fondamentaux de l'enfant de 2 ans ½ à 12 ans*. (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Lafranchise, N. Lafortune, L. & Rousseau, N. (2007). *Symposium : Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ?* Université du Québec. [Archive en ligne]. Accès : [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Nathalie\\_LAFRANCHISE\\_445.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Nathalie_LAFRANCHISE_445.pdf) [09.07.08]
- Lemaire, P. (2006). *Psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck.
- Martin, C. (2008). *Style personnel de communication et gestion des conflits*. [Page Web]. Accès : [http://www.psybernetique.com/Communication/communication/types\\_de\\_conflits.htm](http://www.psybernetique.com/Communication/communication/types_de_conflits.htm) [16.05.08]
- Montero, M. (2007). *La gestion de conflits, pour des relations saines*. FCPE Reigner. [Archive en ligne]. Accès : [www.ecreigni.edres74.net/spip.php?action=autoriser&arg=104](http://www.ecreigni.edres74.net/spip.php?action=autoriser&arg=104) [31.10.08]
- Muller, J.-M. (2002, juillet). *De la non-violence en éducation. La non-violence*. Paris : UNESCO. [Archive en ligne]. Accès : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001272/127218f.pdf> [12.07.08]
- Non-Violence Actualité*. [Revue électronique]. - Extrait du 6 pages - " La médiation ", Édition NVA : [http://www.nonviolence-actualite.org/non\\_violence/lexique.htm](http://www.nonviolence-actualite.org/non_violence/lexique.htm) [12.07.08]
- Peters, P. (1997). *Faites la paix... et faites passer... : le médiateur en herbe ! 15 ateliers pour apprendre à gérer les conflits quotidiens par le dialogue*. Bruxelles : Humania.
- Picard, D. & Marc, E. (2008, octobre). *Les conflits relationnels. Que sais-je ?*. (1<sup>ère</sup> éd.) PUF : Paris.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006, juillet). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (3<sup>e</sup> éd. rev. et aug.). Paris : Dunod
- Radecki, M. (2008, juin). *Attitudes face au conflit. Gérer les conflits de manière active et vraie*. [eMagazine]. Accès : [http://upload.weka.ch/life\\_1\\_Radecki.pdf](http://upload.weka.ch/life_1_Radecki.pdf) [01.10.08]
- Rosenberg, M. B. (2005, juin). *Les mots sont des fenêtres (ou des murs)*. Introduction à la Communication NonViolente. Paris : Jouvence

- Roy, E. & Lainé, C. (2004). *Du bon usage des émotions au travail*. Guides pratiques de la Cegos. (1<sup>ère</sup> éd.). Paris : ESF.
- Search for Common Ground. (2006). *Théâtre Participatif pour la Transformation des Conflits*. [Archive en ligne]. Accès : <http://www.sfcg.org/programmes/drcongo/pdf/Participatory-Theatre-Manual-FR.pdf> [13.05.09]
- Stys, Y. & Brown, S. (2004, mars). *Etude de la documentation sur l'intelligence émotionnelle et ses conséquences en milieu correctionnel*. Direction de la recherche, Service correctionnel du Canada. 2004 N°R-150. [Archive en ligne]. Accès : [http://www.csc-scc.gc.ca/text/rsrch/reports/r150/r150\\_f.pdf](http://www.csc-scc.gc.ca/text/rsrch/reports/r150/r150_f.pdf) [01.10.08]
- Techniques de négociation et gestion de conflit. Approche de la négociation*. [Page Web]. Accès : <http://www.unesco.org/csi/pub/info/seacam9.htm> [22.01.09]
- Thiébaud, M. Reith, J. Duruz, L. & Pellegrini, S. (2004). *Climat scolaire et prévention de la violence. Mieux vivre ensemble à l'école*. [Brochure]. Boudry : Baillod.
- Westen, D. & Garitte, C. (2000). *Psychologie : Pensée, cerveau et culture*. 2<sup>ème</sup> ed. *Ouvertures psychologiques. Série International*. Bruxelles : De Boeck.
- Wranik-Odehnal, T. & Grandjean, D. (2008). *L'intelligence émotionnelle. La démystification des émotions*. [Page Web]. Accès : <http://www.job20-30.ch/conseils/l-intelligence-emotionnelle-1.html> [12.04.09]

## 9. LISTE DES ANNEXES

**Annexe I : Indicateurs d'une gestion constructive des conflits**

**Annexe II : Indicateurs des différents styles de communication**

**Annexe III : Situation et entretien vierge**

**Annexe IV : Classement des énoncés**

**Annexe V : Synthèse des différents styles de communication des élèves**

## Annexe I – Indicateurs d'une gestion constructive des conflits

	CONCEPTS	DIMENSIONS	INDICATEURS	
S'exprimer	S'affirmer de manière NV	Participer, s'impliquer	Émet ¼ des énoncés.	1
		S'exprimer de manière non-violente	S'exprime avec ouverture (Énoncés ouverts).	2
			Utilise « message – je »/Évite le « tu » (Pronoms utilisés).	3
			Exprime ses besoins/ses envies.	4
			Exprime ses émotions.	5
			Exprime son opinion, donne son avis.	6
	Collaborer	Poser des questions	Demande aux autres ce qu'ils aimeraient (Identifier leurs besoins/envies).	7
			Demande aux autres comment ils se sentent (Identifier leurs émotions).	
			Demande des informations, des explications en plus.	
		Respecter les étapes de gestion de conflit	1. Définir le conflit en termes de besoins (Exprimer ses besoins).	8
			2. Enumérer des solutions possibles (Proposer plusieurs solutions).	
			3. Evaluer les solutions (Argumenter, juger).	
			4. Choisir la ou les solutions mutuellement satisfaisantes.	
			5. Appliquer la solution.	
			6. Evaluer solutions choisie	
	Métacommuniquer	Prendre de la distance	Parle de la relation, du conflit, etc.	9
Ecouter	Se taire	Laisser les autres s'exprimer	Émet ¼ des énoncés.	(1)
		Ne pas couper la parole	Nombre de fois où quelqu'un coupe la parole à une autre personne	10
	Ecouter activement	Tenir compte des besoins et des Émotions des autres	Prend en compte de l'avis des autres en proposant des solutions GG	(8)



## Annexe II – Indicateurs des différents styles de communication

C	Dimensions	Indicateurs	Indicateurs quantitatifs	Approche négociation
<b>Domination</b>	<b>Intérêt personnel fort</b>  <b>Intérêt groupe faible</b>	Imposer son avis. Volonté de décider rapidement d'une solution. Tout mettre en œuvre pour sortir gagnant du conflit. Défendre ses propres intérêts Utilisation de la force physique/verbal (insultes, violence physiques ou psychologique) Proposer rapidement un compromis quand la possibilité de gagner leur paraît trop faible. ...	Nombre d'énoncés élevé Proposition de solutions affirmées (prise de décisions sans demander avis aux autres) Proposition de solutions GP. Refuse les solutions qui ne lui conviennent pas. Coupe la parole (ne pas écouter) Prend peu de temps pour décider d'une solution Attitudes négatives de Gordon (juger, etc.) Expression « tu » Gagner (GP) ou ne pas perdre (accepter solutions GG) Énoncés fermés ...	<b>Gagnant-perdant</b>
<b>Intégration</b>	<b>Intérêt personnel fort</b>  <b>Intérêt groupe fort</b>	Proposer des solutions créatives, originales. Rechercher des solutions qui plaisent à tous S'impliquer dans la discussion. Adopter un comportement d'écoute active. Respecter les besoins de chacun. Défendre vigoureusement ses propres intérêts ainsi que les intérêts des autres. Maîtriser les habiletés de communication. ...	Nombre d'énoncés élevé Propositions/acceptations de solutions GG Propositions/acceptations de solutions originales Tenir compte besoins d'autrui Écouter (ne pas couper parole) Expression « je », « nous » Expression de ses émotions Expression de ses besoins Énoncés ouverts ...	<b>Gagnant-gagnant</b>

<b>Evitement</b>	<b>Intérêt personnel faible</b>	Rester neutre. Etre du même avis plutôt que s'opposer. Chercher l'accord systématiquement. Faire comme si tout allait bien. Esquiver discrètement. Fuir la discussion. Contourner l'obstacle en détournant l'attention (utilisation de l'humour, la dérision, laisser le hasard décider à notre place, remettre à plus tard)	Nombre d'énoncés faible. Peu de propositions. Peu d'opinions partagées (ne refuse pas beaucoup de solutions, ne donne pas souvent son avis) N'exprime pas ses émotions Expression en « je », « vous » Enoncés fermés ...	<b>Perdant – perdant</b>
	<b>Intérêt groupe faible</b>	Abandonner ses intérêts, ses besoins. Peur d'affirmer son opinion ses droits son pouvoir. Interventions basées sur la rationalité. Patience. ...		
<b>Complaisance</b>	<b>Intérêt personnel faible</b>	Peu d'implication. Laisser les autres décider à sa place. Chercher des solutions qui plaisent aux autres. Mettre en retrait ses propres intérêts pour satisfaire ceux de la partie opposée. Minimiser les différences.	Nombre d'énoncés moyen. Propositions/Acceptations de solutions PG. ...	<b>Perdant - gagnant</b>
	<b>Intérêt groupe moyen</b>	Souligner ce qui est commun entre les deux parties. ...		
<b>Compromis</b>	<b>Intérêt personnel moyen</b>	Céder une partie de ses prétentions pour aboutir à un accord final. Découvrir ce qui est raisonnable plutôt que ce qui est vrai ou mieux pour soi. Personne ne veut dominer, mais personne ne souhaite être lésé.	Nombre d'énoncés moyen. Propositions/Acceptations de solutions GG. ...	<b>Gagnant-gagnant</b>
	<b>Intérêt groupe moyen</b>	Supprimer les différences et à accepter le plus petit commun dénominateur. ...		

### Annexe III – Présentation de la situation et des questions de l'entretien

#### **A. Situation**

Vous êtes quatre. J'ai un billet de dix francs. Ce billet, je vais le donner à l'un d'entre vous. A vous de vous mettre d'accord pour me donner le nom de la personne qui le recevra. Vous avez dix minutes pour vous décider. Si vous n'arrivez pas à vous mettre d'accord, personne ne recevra cet argent

#### **B. Entretien vierge**

Q1 Comment les décisions ont-elles été prises ?

Q2 Es-tu satisfait de la solution choisie par le groupe ?

Q3 Comment est-ce que tu réagis en général face à un conflit ?

Q4 Comment est-ce que tu as réagis dans cette situation ?

## Annexe IV – Classement des énoncés

**A. Classement :**

<b>Concept</b>	<b>Dimensions</b>	<b>Indicateurs</b>
<b>Enoncé ouvert</b>	Enoncé qui ouvre la discussion en permettant le dialogue	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionner</li> <li>- Exprimer ses sentiments (message-je),</li> <li>- Tenir compte des besoins des autres,</li> <li>- Argumenter de manière concrète,</li> <li>- etc.</li> </ul>
<b>Enoncé fermé</b>	Enoncé qui ferme la discussion en bloquant le dialogue	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordonner, commander, exiger</li> <li>- Menacer, effrayer</li> <li>- Moraliser, sermonner</li> <li>- Donner une leçon, fournir des faits</li> <li>- Juger, critiquer, blâmer</li> <li>- Féliciter, passer de la pommade</li> <li>- Ridiculiser, donner des sobriquets</li> <li>- Interpréter, analyser</li> <li>- Rassurer, sympathiser</li> <li>- Eluder, faire diversion, traiter à la légère</li> </ul>
<b>Enoncé neutre</b>	Enoncé qui n'ouvre pas ou ne ferme pas la discussion Enoncé qui peut ouvrir ou fermer la discussion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interjections</li> <li>- etc.</li> </ul>

**B. Classement des énoncés du groupe des filles**

	Ouvert	Fermé	Neutre
<b>Ti</b>	Ben qui veut l'argent ? (2) Moi je pense que ce serait bien que ce soit Lara qui reçoive (37) Non pas tout à fait (72) (deux francs) Si mais ça fait avec des virgules (75) Ok pour un livre (87) A ouais (89) (proposition dvd) Lara ! (97) (choix final)	Moi (3) Ben moi j'en ai pas besoin, décidez entre vous ! (7) Moi j'en ai pas besoin (9) (44) Mhmmh (pour dire non) (42) Moi je reçois déjà un peu d'argent alors décidez-vous (54) Moi je reçois pas pour les notes, seulement quand je fais la vaisselle ! (61) Non mais moi j'ai des sous (65)	
<b>Ma</b>	Ben en fait toi tu voudrais en faire quoi en fait ? (4) Mhm ? (8) Ouais dommage (14) (que ce ne soit pas de la monnaie) Mais pourquoi toi ? (18) Moi pour m'acheter des bouquins (20) Pourquoi, t'en veux pas toi ? (29) Ben alors on partage en monnaie comme ça tout le monde est content ! On se débrouille (45) Ro mais pourquoi c'est si difficile ? (52) Quoi ? (argent reçu par Ch) (56) Pis toi tu reçois de l'argent pour les bonnes notes ? (60) Ben non avec Tiffany aussi (64) Ouais bon mais moi aussi je reçois quelques fois quand je ramasse les feuilles ou comme ça... Bon moi j'ai pas trop besoin d'argent non plus, mais bon c'est dix francs quand même... (66) Ouais ça fait deux francs chacune... (71) Ben si tu devais t'acheter quelque chose avec dix francs, tu t'achèterais quoi toi ? (84) Ouais moi aussi (86) (un livre) Ben quel livre on pourrait acheter, qu'est-ce que tu voudrais ? Comme ça on se le passe ! (88) Ben... Ben toutes ! (96)	Ouais mais quelque chose de précis (6) Bon alors je le prends ? (12) Bon mais vas-y y à personne qui le veut, alors je les prends (16) Tu sais pas ce que tu veux en faire (18) Mais tu vas chercher où la monnaie, dans ton porte-monnaie ? (22) Alors vas-y, file-moi les deux francs ! (27) Bon alors c'est entre nous deux, et j'trouve que c'est moi qui dois les recevoir (rires) (31) Ouais mais alors elles elles en veulent pas alors (34) Pis de toute façon faut bien choisir quelqu'un (40) Ouais dix francs ça se partage pas entre quatre...(74) Non mais pas des bonbons (82) Ouais mais moi j'prends pas de récré (84)	

	Ben Lara (98) (choix final)		
La	<p>Bon, on va pas se battre (1)            Tout le monde le voudrait (5)            Et toi pourquoi ? (19)            Mais on pourrait faire de la monnaie (21)            Pourquoi on donne pas à Ch ou Ti (33)            Ouais mais moi <b>ce qui m'embête c'est que si je reçois les dix francs, j'aimerais que y ait tout le monde qui reçoive</b>  <b>Mais moi ça me fait de la peine</b> (41)            Alors je donne à Ti (41)            Ben attendez, on doit se mettre d'accord (53)            Quoi ? Ils te donnent de l'argent pour les notes ? (57)            En fait personne en a besoin mais on le voudrait toutes (67)            Dommage que ce soit pas vingt francs (73)            Ah ouais, deux francs cinquante chacune ! (77)            Ah ben j'achète des bonbons ! (80)            Ou un dvd ? comme ça on le regarde ensemble (90)</p>	<p>Non (13)            Moi je le veux (17)            Allez, vas-y s'il te plaît j'en ai plus besoin que toi (25)            Non c'est moi (32)            Alors moi je le veux (51)</p>	<p>Moi (3)            Oh t'as trop de la chance (59)            Ah ben alors on est les deux seules à...(62)            Ben je sais pas moi, un livre (85)</p>
Ch	<p>Ben on le découpe (23)            Alors on partage deux francs chacun (25)            Ouais mais c'est pas grave, nous on en a pas besoin (39)            Ben mes parents me doivent déjà quarante-deux francs pour les notes ! (55)            Ben oui quand j'ai des bonnes notes (58)            Alors c'est entre vous deux (63)            Bon on avait dit Lara avant alors on peut garder ça (68)            Pis ben on partage (70)            Ouais ça fait deux francs cinquante (76)            Ah oui ! (81) (bonbons)            Alors tu peux prendre une récré cet aprèm pour tout le monde (83)            Ok pour un livre (87)            Oh ouais (91) (dvd)            Bon au pire après on met de notre poche ce qu'il faut (93)            Lara (choix final) (99)</p>	<p>Mais dix francs ça se partage pas entre quatre ! (15)            Et ben en faisant amstramgram ben c'est toi qui a perdu (35)            Alors entre vous deux (28)            Non moi j'en ai pas besoin (30)</p>	<p>Moi (3)            Mais en fait après vous reprenez les dix francs ? (49)</p>

## C. Classement des énoncés du groupe des garçons

	Ouvert	Fermé	Neutre
Mi		<p>S'il vous plaît, j'aimerais bien avoir (<i>en chuchotant</i>) (<i>main en prière, croise les doigts</i>) (3)</p> <p>Je croise tous les doigts. (12)</p> <p>Non, c'est moi (rires) (15)</p> <p><u>Moi j'veais à peu</u> près huit fois par semaine (20)</p> <p>Moi aussi ! J'veais deux fois par jours des fois (22)</p> <p>Moi aussi ! (27)</p> <p>Oh non.... (37)</p> <p>Ben non (40)</p> <p>Non on a pas voté (42)</p> <p><b>Non</b> (44)</p> <p><b>Non</b> (46)</p> <p><b>Non</b> (48)</p> <p>Tous ceux qui lèvent pas la main c'est pour moi ! (54)</p> <p>Alors y a deux personnes qui sont pour moi vu qu'ils ont pas levé la main ! (55)</p> <p>Tous ceux soit qui lèvent ou qui lèvent pas, c'est pour personne (57)</p> <p>Faut lever la main ! (59)</p> <p><b>Hé non</b> (62)</p> <p><u>Mais non</u>, mais ça c'est nul (66)</p> <p><u>On fait</u> « Feuille caillou ciseau » ! (68)</p> <p><b>Non</b>, on fait tous ! Et le premier à cinq il le <u>gagne</u> ! (70)</p> <p>Il faut <u>recommencer</u> (72)</p> <p><u>Galaxie</u> ! ça prend tout ! (76)</p> <p><u>Bon on fait un autre truc</u> ! (78)</p> <p>Ben non (82)</p> <p>Tout le monde a pas de billets et pis voilà ! (87)</p> <p>Vous êtes pas de notre côté, alors c'est à nous deux (99)</p> <p>J'en ai vraiment besoin. (104)</p> <p>Bon faut trouver quelque chose d'autre</p>	<p>C'est qui alors ? (107)</p> <p>Ça fait huit francs (118)</p> <p>Ou peut-être que c'était un piège !? Que c'était exprès pour la vidéo ? (188)</p>

	<p>Non, moi j'suis pas d'accord (109)</p> <p>Moi je vote pour que la maîtresse elle le garde. Comme ça ça fait pas d'histoire (112)</p> <p>Après ça vaut rien (115)</p> <p>Allez s'il vous plait...(122)</p> <p>Moi aussi (124)</p> <p>Y a deux votes pour moi (135)</p> <p>Alors y a un vote... Le maximum <u>c'est trois</u> (139)</p> <p>Donc c'est à moi, Jo il a voté pour moi ! (142)</p> <p>Ah c'est nul, alors on doit faire quelque chose d'autre (145)</p> <p>Celui qui a le nom Michel D. gagne. Quel est ton nom ? (147)</p> <p>Celui qui a son prénom Luc, Maël ou John gagne pas. C'est quoi ton prénom ? (149)</p> <p>Alors tu l'as pas (à Ma) C'est quoi ton prénom ? (151)</p> <p>Et aussi Jean-Paul III il a pas non plus (154)</p> <p>Heu non hein... (158)</p> <p>Non (174)</p> <p><b>Non</b> (176)</p> <p><b>Non</b> (178)</p> <p>Non (180)</p> <p>Oh mais moi aussi, tu crois quoi ! (182)</p> <p><u>Donnez- le moi donnez-le moi donnez-le moi !</u> (190)</p> <p>Economiser ! (196)</p> <p>Pitié.... (203)</p> <p>J'ai une idée ! Tu reçois le billet de 10.- et après tu me donneras 5.- (206)</p> <p><b>Qui vote pour moi ?</b> (212)</p>	
--	---	--



Ma	<p>Ben parce que j'ai pas de billets de 10.- à la maison (10)  Michel a déjà reçu la dernière fois. Non, désolé quand même ! (14)  Pour économiser un p'tit peu... C'est quand même un billet, j'ai quand même envie de l'avoir ! (26)  (à Jo) Bon, toi tu votes pour qui ? (129)  Qui c'est qui vote pour John ? (58)  Bon on fait un dernier vote ! (65)  Merci Luc, merci merci (95)  Non, parce que c'est lui qui a voulu sortir ! (97)  On discute de qui on veut voter les deux (Lu et lui) (101)  Ok (102)  Ah moins qu'on le partage ? Moi j'prends et pis après je vous donne deux francs ! (114)  Ben non après je vous donne deux francs, deux francs pis deux francs (117)  On s'en fiche après je garde deux francs (119)  Moi aussi (124)  Ah moins qu'on donne aux enfants d'Afrique ? (127)  Ben tu vois toujours dans les journaux ! (129)  Alors on fait comme au début, on vote. Qui s'est qui vote pour Mi lève la main (133)  Qui vote pour heu...John ? (140)  Ouais (144)  Bon qui s'est qui vote pour donner à la maîtresse ? (146)  Bon toi t'es fort en calcul alors vas-y ! (173)  Attend, chacun dit, chacun dit avec quoi va servir son billet de 10.- !  Toi par exemple, tu voudrais quoi ? (193)</p>	<p>Moi j'ai envie de l'avoir (6)  <u>Ben moi aussi (8)</u>  Ouais j'ai gagné ! (33)  <b>Ben oui on a voté ! (41)</b>  <b>Mais oui on a voté ! (43)</b>  <b>Oui (45)</b>  <b>Oui (47)</b>  Bon, on a voté (51)  Alors c'est moi qui l'a, c'est pas toi Michel ! (53)  Mais c'est moi qui l'a ce billet ! C'est moi qui l'a <b>depuis le début ! (61)</b>  <u>Maintenant on fait moi et Luc ! (73)</u>  J'ai gagné ! (74)  (à Lu) Viens, on continue ! (77)  Attend, on est à 4-3 (79)  <u>C'est moi qui l'a (80)</u>  Ben non mais nous on vous a déjà éliminé ! (83)  Mais vous avez déjà été éliminé, alors commence pas à tricher (85)  Non (88)  Moi j'ai le billet ! (91)  Parce que j'ai gagné ! Vous avez voté pour moi ! (93)  Bon c'est moi qui l'a, c'est bon ! (131)  Non (136)  Ouais mais t'as pas le droit de voter pour toi (138)  Michel D. (148)  Michel (152)  Donc c'est moi qui l'a (155)  Bon qui c'est qui laisse à la maîtresse ? <i>(Mi et J lèvent la main)</i> Bon vous vous votez pour la maîtresse, alors vous êtes éliminés parce que vous l'avez pas de toute façon et comme L il a abandonné, et ben c'est moi qui l'a, donc c'est bon ! (157)  (en fixant Mi) Héé (160)</p>	<p>Ben il est par terre, mais faut pas regarder (64)  <u>Nous on a trouvé (106)</u>  Ben lui (Lu) il a voté pour moi et moi j'ai voté pour moi ! (111)</p>
----	--	--	--

	<p>Ok. (à Mi) Pis toi ? (195)          (à Lu) Pis toi ? (197)          Pour les enfants africains (199)          Non (201)          Non, pour heu... (204)          Qui vote pour la maîtresse ? (211)</p>	<p>Hé c'est moi qui l'a ! (162)          Mais c'est moi qui l'a ok ? (173)  <b>Oui (175)</b>  <b>Oui (177)</b>          Bon arrêtez (179)          Non mais arrêtez, j'ai envie de l'avoir (181)          Bon allez, il reste plus que... deux secondes ! (183)          Bon qui <u>c'est</u> qui l'a (186)  <u>Ouais ok!</u> Ok, je gagne le billet, après je te donne un billet, heu un sous de 5.- Pis j'mets un zéro zéro zéro dessus (208)</p>	
<b>Jo</b>	<p>(à Ma) T'as envie de l'avoir ? Pourquoi ? (9)          (à Lu) Pis toi alors tu veux pour quoi ? (23)          (à Ma) Pis toi ? (25)          Ouais moi aussi... (28)          Moi ? Ben ... je vote heu... pour moi ! (30)          Luc ? (35)          Ben je sais pas, à part dire « oui » « non »          « oui » c'est ce qu'on vient de faire (50)  <u>Ok</u> (71)          On coupe en quatre (90)          C'est vrai (98)          Je sais ce qu'on va faire : vous discutez les deux (<i>en désignant Lu et Ma</i>) après on discute (<i>en montrant Mi et lui</i>) <u>après</u> (100)          Non, de qui...non de qui... ben par exemple toi tu vote que ce soit toi qui ait le billet et pis lui que ce soit lui pis vous devez voter (102)          Oui, oui j'ai voté pour lui ! (137)          John (150)</p>	<p>Moi aussi j'ai envie de l'avoir (7)          Non, c'est moi ! (16)          Toi ? Parce que tu vas jamais à Casino (18)          Ben moi j'vais tous les jours (21)          Bon ben c'est Maël (36)          Et si on est pas d'accord pour Maël? (38)          Non (48)          Ben la y en a zéro          Donc c'est en tout cas pas toi (56)          Ben tu l'as pas encore ! Montre-le, il est ou ? (63)          Non, on fait une autre chose. Parce que moi (67)          Ben nous on a pas fait! (81)          Ben ouais mais on a pas joué contre (84)          Mais pourquoi c'est toi qui doit toujours tout avoir ? (92)          Et on sort Maël et on fait que entre nous deux (96)          Non (110)          Ouais (113)          Ouais mais moi j'en ai vraiment besoin ! (120)          Moi c'est pas pour aller acheter des bonbons et ça (123)</p>	<p>(xxxxxx) (4)          Naann nan xxxx (209)</p>

	<p>Ou bien sinon j'ai une idée, trois francs chacun (164)</p> <p>Ah ouais ça ferait deux francs cinquante mais pas pour MaËL parce que lui il aura déjà le billet de dix francs alors il a pas besoin de deux francs cinquante pour lui (170)</p> <p>Alors deux francs cinquante partagés entre trois (172)</p> <p><u>Bon Luc</u> ça lui est égal (187)</p> <p>Moi ? Moi pour économiser pour m'acheter un nouveau vélo (194)</p> <p>(à Lu) Bon est-ce que tu veux vraiment cet argent ? (213)</p>	<p>Ben ouais (126)</p> <p>Ben faudrait déjà qu'on ait son adresse ! (128)</p> <p>On a pas décidé, c'est pas sur qu'on soit d'accord ! (132)</p> <p>Non (178)</p> <p>Je l'ai-je l'ai-je l'ai ! (191)</p> <p>Calme calme calme.</p> <p>Bon si c'est pour aller acheter des cochonneries...</p> <p>Bon ça sert à rien (202)</p>	
<b>Lu</b>	<p>Moi j'ai presque que des pièces de 1.-... (13)</p> <p>Et pourquoi c'est pas moi ? (17)</p> <p>Ben <u>et alors</u> ? (19)</p> <p>Pour mettre dans ma tirelire (24)</p> <p>On fait quelque chose, on a pas le droit de voter pour nous qu'on vote. Celui qui a le plus de votes. Alors qui c'est qui vote pour Maël ? (31)</p> <p>Pour John ? (32)</p> <p>Non, parce qu'on a pas fini ! Pour Michel ? (34)</p> <p>Bon alors comment faire ? (49)</p> <p>Ben oui (52)</p> <p>Qui c'est qui vote pour Maël ? (60)</p> <p>Qui c'est qui vote pour ... ben moi ?</p> <p>Ok, Michel contre moi et vous deux contre. Pis après les deux <u>gagnants</u> (69)</p> <p>Alors vas-y, faites-vous, nous on vous regarde ! (86)</p> <p>On le coupe ! (89)</p> <p>Ben c'est comme vous voulez, moi j'peux me sortir. (94)</p> <p>C'est pour t'acheter un vélo ? (125)</p>	<p>Moi c'est quand vous voulez ! (5)</p> <p>Moi aussi ! (11)</p> <p>Ouais ben maintenant on a voté hein ! (39)</p> <p><b>Oui (45)</b></p> <p><b>Oui (47)</b></p> <p>Non, c'est <u>cinq</u> ! (75)</p> <p>Non (88)</p> <p>Non, nous on a <u>trouvé</u> (105)</p> <p>Maël ! (108)</p> <p>Ouiiii et puis après tu les garde j'pense ? (116)</p> <p>Rooo (121)</p> <p>Moi aussi (124)</p> <p>Ben ça revient comme au début, Maël aussi il avait gagné ! (143)</p> <p>Moi c'est Jeau-Paul III (153)</p> <p><b>Oui (177)</b></p> <p>Ouais tu vas mettre dans ta tirelire dès que t'arrives à la maison (200)</p>	<p>xxxx (192)</p> <p>Pour m'acheter un ballon de foot (198)</p> <p>Pour économiser pour acheter un avion ! (205)</p> <p>Bon ben moi c'est <u>égal</u> (207)</p> <p>Bon moi c'est quand vous voulez (210)</p>

	<p>Ouais, ou bien tu vas à Emmaüs (130) Qui vote pour John lève la main (134) Qui vote pour moi ? (141) Et pis qui c'est qui vote pour Maël ? (141) Sinon on fait quelque chose... (159) Sinon on fait quelque chose... (161) On donne à quelqu'un (163) Ouais (166) Ça fait deux, parce que deux pour toi (J), deux pour Michel, deux pour moi et deux pour Maël (168) 171 Ah ouais (171)</p>		
--	--	--	--

## Annexe V – Synthèse des styles de communication

## A. Synthèse des styles de communication des filles

	Analyse	Caractéristiques	Indicateurs	S
Tiffany	<b>Participer, s'impliquer</b>	Participation très faible	Emet moins d'1/4 des énoncés Nombre d'énoncés : 15 (-13)	Évitement
	<b>S'exprimer de manière non-violente</b>	S'exprime peu, de manière NV	Prend peu d'initiatives, laisse les autres décider, répond aux questions	
			Énoncés ouverts ou neutre de manière générale	
			Énoncés fermés lorsque les autres proposent de lui donner l'argent	
			Se distancie du conflit, se retire	
			Pronoms utilisés : s'exprime en « je » et « vous » = distance	
			Exprime peu ses besoins	
			Dit qu'elle n'a pas besoin de l'argent, explique pourquoi	
			N'exprime pas ses émotions	
			Exprime peu son opinion (Donne 2x son avis sur la solution à prendre)	
	<b>Solutions proposées</b>	Intérêt pour le groupe moyen, intérêt personnel faible	Type des solutions proposées : Perdant - Gagnant	
	<b>Poser des questions</b>	Pose peu de questions	1 question : demande aux autres ce qu'ils aimeraient	
	<b>Respecte les étapes de GC</b>	Suit les étapes sans s'impliquer	Se montre attentive aux besoins des autres (demande aux autres ce qu'ils aimeraient). Se retire du conflit (dit qu'elle n'a pas besoin de l'argent)	
			Propose peu de solutions (Nombre de solutions proposées : 2)	
			Refuse uniquement la proposition de prendre l'argent pour elle	
			Aide pour séparer en quatre les dix francs (avec des virgules)	
			Propose solutions de type Perdant-gagnant	
	<b>Style GC</b>	Évite le conflit	Applique la solution choisie	
			Se dit satisfaite de la solution choisie	
	<b>Métacommunication</b>	-	-	
	<b>Se taire</b>	Coupe très peu la parole	Nombre de fois coupe la parole : 3 (très bas)	

Martine	<b>Participer s'impliquer</b>	Participation très élevée	Emet plus d'¼ des énoncés (Nombre d'énoncés : 42 (+14))	Domination - Compromis
	<b>S'exprimer de manière non-violente</b>	Se montre compétitive	Beaucoup d'énoncés fermés (Se montre parfois agressive ou ironique)	
			Duel : Pronoms utilisés je – tu	
			Demande aux autres ce qu'elles feraient de l'argent, exprime ce qu'elle en ferait et son envie de recevoir l'argent (s'acheter un livre, etc.)	
			N'exprime pas ses émotions	
			Donne souvent son avis, propose et refuse des solutions, dirige la discussion	
	<b>Solutions proposées</b>	Intérêt pour le groupe moyen, intérêt personnel fort	Type des solutions proposées: Gagnant- perdant/gagnant - gagnant	
	<b>Poser des questions</b>	Pose beaucoup de questions, mais montre peu d'intérêt pour les réponses	Pose 9 questions mais attend peu de réponses des autres ou n'en tient pas compte (cf. analyse)	
	<b>Respecte les étapes de GC</b>	Essaye d'arriver rapidement à une solution qui lui convienne	Demande aux autres ce qu'ils aimeraient et exprime ses besoins	
			Propose beaucoup de solutions (Nombre de solutions proposées : 6) Cherche à décider rapidement (Bon alors je les prends (12))	
			Evalue les solutions : argumente, refuse, accepte les solutions Nombre de solutions refusées : 9	
			Choisis une solution satisfaisante pour elle et les autres (GG) lorsqu'elle se rend compte qu'elle n'arrivera pas à gagner (GP)	
			Applique la solution Se dit satisfaite de la solution choisie	
	<b>Style GC</b>	Cherche à dominer, à gagner	« Essaye de gagner, ne pas « rien avoir » » « Lara partage plus que Martine » (d'après Christèle et Tiffany) « J'trouve une solution pour pas rien avoir, comme là ! » Style de gestion de conflits habituel : Domination	
	<b>Métacommunication</b>	Exprime la difficulté à trouver une solution satisfaisante rapidement	Ro mais pourquoi c'est si difficile ? (52)	
	<b>Se taire</b>	Coupe souvent la parole	Nombre de fois coupe la parole : 9 (élevé)	

Lara	<b>Participer s'impliquer</b>	Participation élevée	Emet légèrement plus qu' ¼ des énoncés (Nombre d'énoncés : 34 (+6))	Intégration
	<b>S'exprimer de manière non-violente</b>	S'exprime de manière ouverte et NV	Majorité d'énoncés ouverts, Propositions originales, visant le partage voir le don	
			Groupe : Pronoms utilisés : je – on/nous	
			Exprime ses besoins (s'acheter un livre), se montre attentive aux besoins des autres en proposant des solutions GG	
			Exprime ses émotions clairement: Ouais mais moi ce qui m'embête c'est que si je reçois les dix francs, j'aimerais que y ait tout le monde qui reçoive (38) Mais moi ça me fait de la peine (41)	
			Donne souvent son avis, propose solutions, refusent de donner à Martine, etc.	
	<b>Solutions proposées</b>	Intérêt pour le groupe fort, intérêt personnel fort	Type de solutions proposées: Gagnant-gagnant	
	<b>Poser des questions</b>	Pose plusieurs questions aux autres	Pose 4 questions aux autres, souvent pour proposer des idées, des solutions.	
	<b>Respecter les étapes de GC</b>	Respecte les étapes de gestion de conflits	Exprime ses besoins, tient compte de ceux des autres (propositions de solutions GG)	
			Propose de nombreuses solutions, originales	
			Evalue les solutions : argumente, refuse, accepte les solutions Nombre de solutions refusées : 3	
			Choisis des solutions qui plaisent à tous	
			Applique la solution	
	<b>Style GC</b>	Cherche des solutions qui plaisent à tous	« Essaye que tout le monde soit content mais ne se laisse pas faire, dit ce qu'elle veut » « J'ai aussi essayé que tout le monde soit content, c'est pour ça que j'ai proposé de partager et que je voulais pas l'argent » Style de gestion de conflits habituel : Intégration	
	<b>Métacommunication</b>	Parle du conflit, des règles à respecter, etc.	Bon on va pas se battre... (1) Ben attendez, on doit se mettre d'accord (53) En fait personne en a besoin mais on le voudrait toutes (67)	
	<b>Se taire</b>	Coupe parfois la parole	Nombre de fois coupe la parole : 6 (moyen)	

Christèle	<b>Participer s'impliquer</b>	Participation faible	Emet moins d'énoncés que la moyenne (Nombre d'énoncés : 21 (-7))	Evènement - Complaisance
	<b>S'exprimer de manière non-violente</b>	Reste présente dans le conflit sans chercher à gagner	Majorité d'énoncés ouverts	
			Beaucoup de phrases affirmative, mais tenant compte du groupe.	
			Utilise tous les pronoms de manière indistincte	
			N'a pas besoin de l'argent donc laisse sa place en expliquant pourquoi	
			N'exprime pas ses émotions	
			Donne souvent son avis (qui devrait recevoir l'argent, ce qu'on pourrait en faire, etc.)	
	<b>Solutions proposées</b>	Intérêt pour le groupe moyen, intérêt personnel faible	Type de solutions proposées : Perdant – gagnant / gagnant-gagnant	
	<b>Poser des questions</b>	Pose peu de questions	1 seule question posée destinée à A	
	<b>Respecter les étapes de GC</b>	Essaye de trouver rapidement une solution quelle qu'elle soit.	Se retire du conflit (dit qu'elle n'a pas besoin de l'argent)	
			Propose plusieurs solutions (5)	
			Utilise l'humour ou le hasard pour arriver à une solution rapidement	
			Ne refuse aucune solution	
			Propose une solution satisfaisante pour les autres, même si elle y perd (PG)	
	<b>Style GC</b>	Cherche en général à dominer, à gagner Evite le conflit lorsqu'elle n'en a pas besoin.	Applique la solution	
			Se dit satisfaite de la solution choisie	
	<b>Style GC</b>		Veut toujours avoir raison alors s'énerve souvent « Christèle elle s'énerve souvent » (Lara) Style de gestion de conflit habituel : Domination « J'en avais pas trop besoin alors je suis restée calme »	
	<b>Métacommunication</b>	-	-	
	<b>Se taire</b>	Coupe peu la parole	Nombre de fois coupe la parole : 4 (faible)	



## B. Synthèse des styles de communication des garçons

	Analyse	Caractéristiques	Indicateurs	S
Michel	Participer, s'impliquer	S'implique dans la discussion	Emet légèrement plus d'1/4 des énoncés Nombre d'énoncé : 68 (+3-4)	Domination
	S'exprimer de manière non-violente	Insiste beaucoup, supplie ou intimide pour gagner l'argent.	Énoncés majoritairement fermés	
			Utilise l'impératif, phrases démonstratives	
			Pronoms : majorité de « je », « moi » pense d'abord à lui et à ses envies	
			Exprime et <b>montre</b> qu'il en a besoin sans expliquer pourquoi (verbalement et physiquement)	
			N'exprime pas ses émotions (pas d'énoncés à contenu émotionnel)	
			Donne souvent son avis, propose et refuse des solutions, dirige la discussion, s'allie avec John contre Maël	
	Solutions proposées	Intérêt pour le groupe faible, intérêt personnel fort	Type des solutions proposées: Gagnant- perdant/perdant-perdant	
	Poser des questions	Pose peu de questions, principalement pour désigner un vainqueur.	6 questions en tout : 4 concernant les votes et 2 questions à A	
	Respecte les étapes de GC	Ne respecte pas les étapes de gestion de conflits	Ne demande pas aux autres ce qu'ils voudraient N'exprime pas pourquoi il aimerait l'argent Propose beaucoup de solutions (Nombre de solutions proposées : 8) Embrouille les autres par des propositions saugrenues Refuse beaucoup de solutions (8) mais sans argumenter Pour éviter de créer un conflit, préfère que personne ne reçoive l'argent N'applique pas les solutions décidées (votes, jeux, etc.) Refuse toutes les propositions de Maël, se lie avec John Se dit satisfait de la solution car pas de disputes entre eux	
	Style GC	Essaye de gagner le conflit	« Je m'énerve facilement pour avoir ce que je veux »/ « J'voulais vraiment l'argent alors j'aurais fait n'importe quoi » Style de gestion de conflits habituel : Domination	
	Métacommunication	-	(s'exprime sur comment choisir un vainqueur mais pas sur le conflit)	
	Se taire	Coupe souvent la parole	Nombre de fois coupe la parole : 7 (élevé)	

Maël	<b>Participer s'impliquer</b>	Participation élevée	Emet plus d'¼ des énoncés Nombre d'énoncés : 80 (+16-17))	Domination - compromis
	<b>S'exprimer de manière non-violente</b>	Insiste beaucoup, s'impose de manière forte	Insiste sur le fait qu'il a gagné lors du premier vote donc que l'argent lui revient (verbalement et physiquement) Enoncés majoritairement fermés	
			Pronoms utilisés : majorité de « je », « moi » Beaucoup de « tu » (tu ferais quoi, tu voudrais quoi ?, etc.)	
			Exprime son envie d'avoir les dix francs, cherche à trouver un meilleur argument pour obtenir les dix francs (donner aux enfants africains, etc.)	
			N'exprime pas ses émotions	
			Donne souvent son avis, propose et refuse des solutions, dirige la discussion S'allie avec Luc contre Michel et John	
	<b>Solutions proposées</b>	Intérêt pour le groupe moyen, intérêt personnel fort	Type des solutions proposées: Gagnant- perdant/gagnant - gagnant	
	<b>Poser des questions</b>	Pose beaucoup de questions, pour désigner un vainqueur	Pose 10 questions <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 concernant les votes</li> <li>- 3 Besoins, 3 Propositions de solutions</li> </ul>	
	<b>Respecte les étapes de GC</b>	Rappelle depuis le début qu'il a gagné l'argent	Demande aux autres ce qu'ils aimeraient et exprime ses besoins Propose beaucoup de solutions (Nombre de solutions proposées : 7) Cherche à décider rapidement (Ouais j'ai gagné (33))  Evalue les solutions : argumente, refuse, accepte les solutions Nombre de solutions refusées : (3)  Se dit satisfait car pas de disputes	
	<b>Style GC</b>	Essaye de gagner mais accepte de négocier si les chances de gagner sont trop faibles	« Ben j'essaye de pas fâcher les autres mais de pouvoir avoir ce que je veux »/ « J'étais un petit peu énervé parce que c'est moi qui avait gagné cet argent (cf. vote) Alors après j'ai proposé de partager mais ils ont pas voulu » Style de gestion de conflits habituel : Domination - compromis	
	<b>Métacommunication</b>	-	(cherche à trouver une solution pour désigner un vainqueur)	
	<b>Se taire</b>	Coupe souvent la parole	Nombre de fois coupe la parole : 6 (élevé)	

John	<b>Participer s'impliquer</b>	Participation moyenne	Emet moins d'1/4 des énoncés (Nombre d'énoncés : 56 (-7-8))	Domination - évitement
	<b>S'exprimer de manière non-violente</b>	Se montre très fermé face à Maël, et soutient Michel	Énoncés fermés particulièrement lorsqu'il s'agit de propositions effectuées par Maël	
			Énoncés ouverts lorsqu'il propose des solutions	
			Utilise tous les pronoms de manière indistincte	
			Exprime ses besoins : s'acheter un vélo, pas des cochonneries, etc.	
			N'exprime pas ses émotions	
			Refuse toutes les propositions de Maël, se lie avec Michel Donne son avis sans beaucoup argumenter	
	<b>Solutions proposées</b>	Intérêt pour le groupe moyen, intérêt personnel fort	Type de solutions proposées: Gagnant- perdant	
	<b>Poser des questions</b>	Pose plusieurs questions aux autres, sans montrer un réel intérêt	Pose 11 questions : - 3 concernant les votes (essaye d'éliminer le/les perdants ou d'élire le vainqueur) - 3 reformulations, 4 besoins, 1 information	
	<b>Respecter les étapes de GC</b>	Refuse en bloc les propositions de Maël, essaye de gagner les dix francs	Affirme qu'il a vraiment besoin de l'argent, que ce n'est pas pour n'importe quoi, pose quelques questions aux autres concernant leurs envies	
			Propose plusieurs solutions (5)	
			Evalue et argumente certaines des solutions, Refuse beaucoup d'entre elles (8) en particulier celles de Maël en s'alliant avec Michel	
			Propose des solutions ou il gagne (type GP) en majorité	
			N'applique pas les solutions (votes), conteste la victoire de Maël Se dit satisfait car Maël n'a pas reçu l'argent !	
	<b>Style GC</b>	Evite les conflits	« J'ai pas trop de conflits parce que j'aime pas ça. Si ça me regarde pas je m'en mêle pas » « Ben j'essaye aussi d'éviter mais des fois j'ai pas le choix ». Style de gestion de conflits habituel : Evitement	
	<b>Métacommunication</b>	-	(cherche à trouver une solution pour désigner un vainqueur)	
	<b>Se taire</b>	Coupe parfois la parole	Nombre de fois coupe la parole : 5 (moyen)	

Luc	<b>Participer, s'impliquer</b>	Participation faible	Emet moins d'énoncés que la moyenne (Nombre d'énoncés : 51 (-12-13))	Evitement
	<b>S'exprimer de manière non-violente</b>	S'exprime peu, de manière non-violente	Majorité d'énoncés ouverts	
			Utilise tous les pronoms de manière indistincte	
			Exprime ses besoins : s'acheter un ballon de foot, économiser, etc.	
			N'exprime pas ses émotions	
			Donne peu son avis : Propose peu de solutions (4) Refuse peu de solutions (3) Soutien Maël (alliance)	
	<b>Solutions proposées</b>	Intérêt pour le groupe moyen, intérêt personnel faible	Type de solutions proposées : tous les types Mais d'une manière générale, solutions de type « Perdant – gagnant »	
	<b>Poser des questions</b>	Pose beaucoup de questions mais montre peu d'intérêt	11 questions posées : - 7 concernant les votes (essaye d'éliminer le/les perdants ou d'élire le vainqueur) - 3 autres questions (besoin, métacommunication et informations)	
	<b>Respecter les étapes de GC</b>	Se retire du conflit mais reste présent pour trancher	Exprime ses besoins, ne demande pas aux autres les leurs. Se retire du conflit sans expliquer pourquoi. Propose peu de solutions (4) Refuse peu de solutions (3) Argumente certaines d'entre elles Maintient une équité en refusant de donner à Maël ou à Michel Propose plutôt des solutions ou les autres y gagne et ou il y perd Se dit satisfait de la solution, Regrette de ne pas avoir partagé l'argent.	
	<b>Style GC</b>	Evite le conflit, mais aurait aimé partager	« J'suis plutôt cool alors je m'énervé pas facilement, j'gaspille pas mon énergie pour rien » / « Moi ça m'étais un peu égal, mais j'aurais bien aimé faire comme les filles » (cf. partage) Style de gestion de conflit habituel : Evitement - complaisance	
	<b>Métacommunication</b>	Cherche comment trouver une solution	Demande comment faire ?	
	<b>Se taire</b>	Ne coupe pas la parole	Nombre de fois coupe la parole : 0	

**ATTESTATION D'AUTHENTICITE**

Je, soussignée Audrey Péter, certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 4 septembre 2009

Audrey Péter